

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Otros Mundos, Otras Experiencias Educativas Posibles

Liz Bocanegra Castañeda

Lorena Patiño Gordillo

Fundación Universitaria Los Libertadores

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Maestría en Educación

Bogotá, D.C., 2018

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Otros Mundos, Otras Experiencias Educativas Posibles

Liz Bocanegra Castañeda

Lorena Patiño Gordillo

Fundación Universitaria Los Libertadores

Director: Lupe García Mg Educación

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Maestría en Educación

Bogotá, D.C., 2018

Contenido

Introducción	8
Capítulo 1. Problema de Investigación	9
1.1. Planteamiento del Problema	9
1.2. Formulación del problema	13
1.3. Objetivos	13
1.3.1. Objetivo General	13
1.3.2. Objetivos Específicos	13
1.4. Justificación	14
Capítulo 2. Revisión del Estado de Arte	16
2.1. Antecedentes investigativos	16
2.1.1. Internacional	16
2.1.2. Nacionales	19
2.1.3. Local	21
2.2. Marco Teórico	25
2.2.1. Pedagogía de la diferencia.	26
2.2.2. Una crítica a las pedagogías clásicas.	30
2.3. Marco Pedagógico	32
2.3.1. Modelo Pedagógico de los Laboratorios de Contexto	32
2.3.2. Práctica pedagógica de los Laboratorios de Contexto	34

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

2.4. Marco Legal	38
2.4.1. Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad Central.....	39
Capítulo 3. Metodología	46
3.1. Diseño metodológico	46
3.1.1. Tipo de investigación	47
3.1.2. Línea y grupo de Investigación.	47
3.1.3. Población y Muestra.....	48
3.1.4. Fases de la investigación.....	53
3.2. Recopilación de Información.....	54
3.2.1. Técnicas de Recopilación.....	54
3.2.2. Instrumentos.....	55
3.3. Triangulación de la información.....	58
Capítulo 4. Resultados y discusión	60
4.1. Resultado por categorías de análisis	60
4.1.1. Categoría Estrategia didáctica.....	60
4.1.2. Categoría La diferencia en el actor educativo.....	62
4.1.3. Categoría Problematicación.	66
4.1.4. Categoría Transversalidad y Transdisciplinariedad.	68
4.1.5. Categoría Formación.....	71
4.1.6. Categoría Prácticas pedagógicas.	74
4.1.7. Categoría Experiencia de vida	77

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

4.1.8. Resultado de las observaciones en las sesiones de clase.....	77
4.1.9. Resultado de las entrevistas a los directivos	83
Capítulo 5. Descripción del producto final	85
5.1. Hacia una Pedagogía de la Diferencia	85
5.1.1. Estrategias didácticas	87
5. 2. 3. Categorías Prácticas pedagógicas	88
Capítulo 6. Conclusiones	90
Lista de referencias	92
Apéndices.....	92
Ilustraciones	102

Tablas

Tabla 1 Laboratorios de Contexto I-2018	49
Tabla 2 Docentes seleccionados	51
Tabla 3 Directivos seleccionados	52
Tabla 4 Cuestionario enviados por correo a estudiantes I-2018.....	56
Tabla 5 Cuestionario enviado por correo a docentes I-2018.....	57
Tabla 6 Formato de entrevista a directivos II-2018.....	58
Tabla 7 Resultado Categoría Estrategia Didáctica Docentes	60
Tabla 8 Resultado Categoría Estrategia Didáctica Estudiante	61
Tabla 9 Categoría Diferencia en el Acto Educativa Docente	63
Tabla 10 Categoría Diferencia en el Acto Educativo Estudiantes	64
Tabla 11 Categoría Problematicación Docente	66
Tabla 12 Categoría Problematicación Estudiante.....	67
Tabla 13 Categoría Transdisciplinariedad y Transversalidad Docentes	68
Tabla 14 Categoría Transdisciplinariedad y Transversalidad Estudiantes	70
Tabla 15 Categoría Formación Docentes	71
Tabla 16 Categoría Formación Estudiante	72
Tabla 17 Categoría Prácticas Pedagógicas Docentes	74
Tabla 18 Categoría Experiencia de Vida estudiante.....	77
Tabla 19 Resultado observaciones a las sesiones de clase	78
Tabla 20 Observación primera sesión de clase.....	78
Tabla 21 Observación Segunda sesión de clase	79

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Tabla 22 Observación tercera sesión de clase	80
Tabla 23 Observación cuarta sesión de clase	82
Tabla 24 Resultado entrevistas a Directivos	83

Figura

Figura 1 Modelo Pedagógico de los Laboratorios de Contexto	34
Figura 2 Fases de la investigación Exploratoria- Descriptiva	53
Figura 3 Triangulación de la Información.....	59

Apéndice

Apéndice A Consentimiento Informado.....	97
Apéndice B Transcripciones sesiones observadas en clase.....	99
Apéndice C Transcripción del primer entrevistado.....	100
Apéndice D Transcripción del segundo entrevistado.....	102

Introducción

En Colombia hay espacios llenos de tensiones en la educación superior, aplicaciones educativas que se acomodan al carácter instrumental que demanda el mercado de fuerza de laboral capacitada. Y es justamente el problema que se quiere abordar en esta propuesta que pasa por la transformación transdisciplinaria del acto educativo, en el marco de una transculturalidad que permita la construcción de ciudadanos capaces de intervenir en las problemáticas actuales de nuestro contexto. Una propuesta a favor de un tipo de educación diferencial, que tome en cuenta todas las dimensiones de lo humano. En este sentido, el objetivo de esta propuesta es fortalecer las prácticas pedagógicas de los Laboratorios del Programa Cursos de Contexto de la Universidad Central, en el marco de la pedagogía de la diferencia. Lo que implica describir algunas experiencias de la práctica docente en los Laboratorios como identificar sus puntos críticos.

El proyecto de investigación se desarrolla en seis capítulos; un capítulo inicial establece el planteamiento y la justificación. Que permite destacar la pertinencia e importancia del trabajo de grado basada en la problemática del mismo y los objetivos por lograr. El segundo capítulo; lo constituye los antecedentes de investigación, el marco teórico, marco pedagógico y el marco legal. Producto de la búsqueda de referentes como: Deleuze y Guattari (1991), Nicolescu (1996) Skliar (2017), Freire (2004), Sánchez (1993), entre otros; lo cuales abordan conceptos como: prácticas pedagógicas, transdisciplinariedad, problematización, experiencia de vida y la pedagogía de la diferencia. Sumado a esto, se retoma el PEI de la Universidad Central regido por la Ley 30 de 1992.

El tercer capítulo presenta el diseño metodológico, en el cual se justifica el tipo de investigación exploratoria con carácter descriptivo, la aplicación de las fases de la investigación

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES y las técnicas de recopilación de información dentro de las que se aplicaron; la entrevista semiestructurada, el cuestionario enviado por correo y la observación participante.

En el cuarto capítulo; se refiere a los análisis de resultados de donde surgieron siete categorías de análisis: Estrategias didácticas, La diferencia en el acto educativo, Problematicación, Transversalidad y Transdisciplinariedad, Formación, Prácticas Pedagógicas y Experiencia de vida.

En el quinto capítulo; se presenta la descripción del producto final que está enmarcado hacia una pedagogía de la diferencia que implica una urgencia de reconocer al otro desde su subjetividad, desde sus deseos y desde sus verdaderas intenciones de vida. En el Sexto y último capítulo; se expone las conclusiones a las que se llegó según los resultados obtenidos en el trabajo de grado. Pensar las practicas pedagógicas desde el territorio y no desde parámetros ajenos a la realidad de lo que pasa en otros países. Es importante destacar que esta investigación es el resultado de la observación y de las dinámicas generadas en el aula, por tal razón esta propuesta abre camino a futuros estudios en lo referente al uso y apropiación de nuevos espacios y nuevas estrategias didácticas que permitan mejorar las practicas pedagógicas de los docentes en diferentes contextos.

Capítulo 1. Problema de Investigación

1.1. Planteamiento del Problema

La crisis generalizada del sistema mundo, significa un desafío para los territorios que en la periferia han tenido que forjar unos mecanismos de alguna manera de deslocalización y de descolonización (Viveiros de Castro, 2004). Deslocalización en lo que tiene que ver con formas de dependencia económica y política respecto a los influjos del gran capital y de la globalización

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

económica; descolonización cultural, epistemológica y educativa, en el terreno de las ideas, los paradigmas y modelos educativos que vienen presentado continuas desilusiones en el campo académico (Santos, 2009), incidiendo todo ello en la crisis generalizada de los estados nación de América Latina, con fuerte dependencia respecto de los escenarios anglosajón y centro europeo.

Colombia, como parte de esa periferia local-global, no se encuentra por fuera de esa crisis profundizada por el sistema económico neoliberal, que de todas maneras en las últimas dos décadas no ha logrado resolver o por lo menos alivianar la precariedad económica y la deuda social con la inmensa mayoría de pobres del país (Viveiros de Castro, 2004).

El modelo educativo de ciencia y tecnología en Colombia, desde la instauración de la Constitución Política de 1991 y con ello, la oficialización del modelo neoliberal durante el gobierno de Cesar Gaviria Trujillo (Sánchez, 1994), no ha logrado consolidar una política educativa de educación superior de ciencia y de tecnología real y sostenible con soluciones de continuidad a largo plazo, si se tiene en cuenta que cada gobierno no logra el mantenimiento de la política educativa del gobierno precedente.

Las políticas han estado dirigidas a emular estándares de calidad, diseñados por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, bajo la consigna de la acreditación a diferentes niveles institucionales y de programas (Tobar y Quijano, 2006). En última instancia más bien tratan de medir a instituciones de educación superior públicas y privadas, bajo estándares de calidad que no se corresponden con la realidad real del país y de sus territorios.

Entre otras razones y debido a todos estos factores, Colombia cuenta hoy con un sistema de educación superior bastante asimétrico y desigual (Reinter, 2007). Donde las instituciones privadas con mayor músculo financiero y de inversión tanto en docencia como en investigación

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

pueden medirse con pares universitarias a nivel nacional e internacional. Mientras que instituciones educativas de menor capacidad financiera ha conducido a la creación de propuestas más rentables para las entidades universitarias, orientadas a una población de menos recursos con programas de formación técnica y/o tecnológica, enfocados a la calificación de fuerza de trabajo dentro de la vocación de la capacitación para la vida laboral (Valencia Quijano, 2012). De manera, que la capacitación de mano de obra barata y con poco valor agregado, parecería ser el mayor interés de algunas de estas instituciones.

Este tipo de educación, ha conllevado a pensar que la educación debe fijarse más bien en la generación de destrezas y de competencia que garantice esa calificación de fuerza de trabajo para el sector productivo, por lo que no importa el sujeto y preocupa más la mano de obra que habrá de operar una tecnología o paquetes tecnológicos transferidos. La emergencia de una serie de programas en las localidades y en las regiones dan cuenta de ello, mediante la implementación de propuestas de programas técnicos y profesionalizantes no presenciales.

En estas circunstancias, muchas de las estrategias y modelos pedagógicos han estado focalizados en el instruccionalismo; dirigido a privilegiar las técnicas, a un plano descontextualizado en lo social y político, pero eminentemente desterritorializado (Valencia y Quijano, 2012). Puesto que de ninguna manera consulta a la población real y más bien a modelos educativos que en el plano discursivo se ve todo posible, pero que al ser aterrizados en el contexto y a las necesidades de la gente, detonan por todos los lados.

En los escenarios académicos contemporáneos, desafortunadamente la mirada instrumental centrada en el carácter operativo, administrativo y de gestión de los modelos educativos; se limita a la constatación de la simetría de relaciones entre infraestructura, programas y prácticas educativas para efectos de acreditación (SED, 2006). Ejercicio que casi se

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES
convierte en una lista de chequeo verificable por pares académicos, con el fin de hacer entrar en modelos forzosos a las entidades educativas.

En este sentido hay espacios llenos de resistencias en la educación superior, dado que la formación profesional en Colombia, constituye un territorio en conflicto; conflicto de fuerzas entre prácticas, modelos y discursos (Castro, 2008). A fin de cuentas, prácticas educativas que se acomodan al carácter instrumental que demanda el mercado de fuerza de laboral capacitada. Un espacio de tensión sobre la misma legitimidad hoy día y en el marco de la crisis de la glocalidad (oportunidad única para universalizar lo local y localizar lo universal en medio de un proceso de asimetrías a escala planetaria) (Fornet-Betancourt, 2001), propia de la educación profesionalizante.

Y es justamente el problema que se trata de dar cuenta en este trabajo de grado mediante la inversión de la ecuación: enseñanza-aprendizaje-transmisión de destrezas y competencias; en favor más bien, de una propuesta que pasa por la transformación transdisciplinaria del acto educativo, en el marco de una transculturalidad que aporte a la construcción de ciudadanos capaces de intervenir en las problemáticas actuales de nuestro contexto. Una propuesta a favor de un tipo de educación diferencial, que tome en cuenta todas las dimensiones del humano y de lo humano.

El Modelo Pedagógico del Programa Cursos de Contexto de la Facultad de las Ciencias Sociales, Humanidades y Arte, pretende desmontar ese conocimiento superficial de las disciplinas que se quedan en supuestos, imágenes y realidades sensibles (idealización de mundo) y no en una realidad real (De Camilloni, 1997) y trabaja desde la transdisciplinariedad, pero desde una formación transversal, multisituada que converge en un problema desde diferentes

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES miradas. Un cambio de costumbre de hacer las cosas, de romper paradigmas en la enseñanza y escuchar todos los lenguajes suscitados en el aula y fuera de ella. (Deleuze, 1991).

De esta manera, se llegó a la determinación de mostrar la experiencia de las prácticas pedagógicas en los Laboratorios de Contexto en el marco de una pedagogía de la diferencia, a partir de tres miradas: estudiantes, docentes y directivos de la Universidad Central.

1.2. Formulación del problema

En esta perspectiva la pregunta para responder es ¿Cómo fortalecer las prácticas pedagógicas de los Laboratorios del Programa Cursos de Contexto de la Universidad Central, en el marco de la pedagogía de la diferencia?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Fortalecer las prácticas pedagógicas de los Laboratorios del Programa Cursos de Contexto de la Universidad Central, en el marco de la pedagogía de la diferencia.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Determinar las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas de la pedagogía de la diferencia.
- Describir las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes seleccionados en los Laboratorios de Contexto.
- Identificar los puntos críticos de las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes en los Laboratorio de Contexto.
- Diseñar una propuesta pedagogía para los Laboratorios de Contexto que permita materializar la diferencia en el acto educativo.

1.4. Justificación

La importancia de la presente propuesta, consiste en resignificar la enseñanza desde su metodología que, aunque innovadora, evoca procesos de la pedagogía tradicional, superando los prejuicios de la historia, dejando en el camino a la ausencia del sí de la pedagogía y proponiendo una mirada dinamizadora dentro de los procesos de enseñanza. Lo mismo sucede con la resingularización de la academia y de espacios de socialización como el aula, la calle, el barrio, etc. Por eso se trata de una resignificación de las prácticas pedagógicas para la formación transversal e integral. En las que estos dos conceptos a veces solamente se practican y se entienden como imágenes en las universidades.

Reinstaurar la subjetividad a través de las vías transversales, se instaure conjuntamente en el medioambiente; en las prácticas sociales, en las prácticas institucionales y simétricamente en el seno de los haceres y decires que caracterizan a los individuos en el proceso educativo. Por esta razón ya sería necesario gestionar una tesis de esta naturaleza.

Una propuesta que invita a nuevas prácticas sociales, estéticas y pedagógicas donde se incluya al otro como parte de esa pedagogía de la diferencia. Por tanto, el estudio que se vislumbra, radica en movilizar la potencial aplicación del perspectivismo (múltiples visiones sobre un mismo problema) (Viveiros de Castro, 2004) y la noción de agencia trasladada al acto educativo. (como una proyección del poder, de ciertos efectos que un individuo es capaz de producir en el grupo al cual pertenece) (Gell, 2016).

En este sentido, la propuesta permite algo de innovación, puesto que la experiencia en las prácticas pedagógicas de los Laboratorios de Contexto no se ha trabajado en otras universidades.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Así mismo, hace un aporte significativo a las prácticas docentes, ya que la pedagogía de la diferencia señala otras posturas y nuevas formas, todas válidas de aprender.

Para la Universidad, el hecho de movilizar otro tipo de educación, orientada a la formación de sus estudiantes como mejores ciudadanos, mediante la formación integral, transversal y transdisciplinar. Una propuesta que contribuye a refrendar y legitimar aún más, la visión y misión de la Universidad Central, consagrados en el PEI (2016).

Para los estudiantes puede representar aprendizaje desde la experiencia directa. Una invitación a participar de situaciones y de problemáticas que le atraviesan la vida y que hacen significativo el paso por la universidad. Pues profundizar en la propuesta, consiste en invitar al estudiante a la problematización de problemas reales y al docente a reinventar sus estrategias pedagógicas dentro y fuera del aula. Desde el punto de vista político, significa deslocalizar la práctica de las pedagogías tradicionales y hacer una resignificación de las mismas.

Desde el punto de vista económico, se trata de incidir, tanto en el modelo administrativo y de gestión, como en el dimensionamiento de unos modos de llevar acabo el acto educativo a escenarios futuros, ya por esto, es un multiplicador económico en el sentido que se le pretenda otorgar. Para la ciudad y los territorios, significa poder contar con una mirada de la academia sobre problemas situados en la realidad, dado que, en las prácticas de los Laboratorios de Contexto, implica la salida de estudiantes y de profesores a la calle, al territorio, significa de una o de otra manera, intervenir sobre múltiples realidades.

Otra razón para adelantar un trabajo de grado de estas características, consiste en el diseño de una propuesta para fortalecer los puntos débiles de las prácticas pedagógicas de los Laboratorios de Contexto.

Capítulo 2. Revisión del Estado de Arte

2.1. Antecedentes investigativos

Se presentan a continuación los resultados de una revisión de investigaciones relacionadas directamente con el objeto de estudio: Prácticas pedagógicas en el marco de una pedagogía de la diferencia, con objeto de asentar el estado del conocimiento del mismo. Los reportes de investigación consultados son trabajos de maestría, doctorado en diferentes instituciones académicas a nivel local, nacional e internacional; se señala el objetivo de cada investigación, el marco metodológico, los resultados y las conclusiones principales. Sumado a esto, un artículo de investigación de resultado de la Universidad Pontificia Católica de Chile.

2.1.1. Internacional

En un primer momento se encuentra el trabajo de Méndez (2013) Titulado: Modelo Pedagógico utilizado por los docentes del departamento de Educación Técnica Industrial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa Honduras. El objetivo de esta investigación es conocer el modelo pedagógico utilizado en la práctica educativa desarrollada por los docentes del Departamento de Educación Técnica Industrial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Mozarán en el año 2009.

La metodología fue de tipo descriptivo evaluativo con enfoque cualitativo-cuantitativo, que busca adquirir información que pueda ser manejada con la aplicación de herramientas y recursos que presentan la estadística descriptiva y la interpretación de resultados mediante el análisis, comparación y clasificación de métodos teóricos. Para la primera parte, se realizó una investigación de tipo bibliográfico sobre los modelos pedagógicos y teorías curriculares.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Uno de los conceptos que apporto a la investigación fue la definición de modelo pedagógico desde Flórez (1999) “como una herramienta conceptual que define las relaciones que predominan en el acto de enseñar y que sirven para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía”. (p.32)

Otro aporte al presente trabajo, fue uno de los resultados que arrojó el estudio. En un primer momento, que este tipo de investigaciones sirven para que los docentes revisen sus prácticas pedagógicas en cada una de las asignaturas que imparten y puedan planificar sus actividades de clase de acuerdo al modelo pedagógico que la universidad tiene definido en su fundamentación teórica. Por otro lado, que no existe un único modelo pedagógico utilizado por los docentes en las asignaturas impartidas por el Departamento de Educación Técnica industrial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

En una segunda instancia, corresponde la maestría de Bello de la Universidad de Chile (2011) que se titula: Prácticas Pedagógicas del Profesor de Formación General: Mirada desde los estudiantes técnico-profesionales y científico-humanistas. La presente investigación aborda la forma como la práctica pedagógica de los docentes de Formación General es percibida por los estudiantes científico-humanistas (CH) y técnico-profesionales (TP), esto con el fin de dar explicación a la baja inserción de los estudiantes TP en estudios terciarios.

Para este estudio se escogió un enfoque cuantitativo, mediante la aplicación de un cuestionario Lickert, el que fue sometido a procedimientos estadísticos permitiendo la aislación de los componentes de mayor significancia y así, un instrumento debidamente validado. Se complementó lo anterior, con una entrevista a los docentes sobre la mirada que tenían sobre sus prácticas pedagógicas.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

En este sentido se llegó a una de las siguientes conclusiones y que aporte significativamente al trabajo de grado: En la cultura docente, prevalece la tendencia a responsabilizar siempre al resto de los actores sobre la problemática del aprendizaje, la idea generalizada de pensar que todo lo que se enseña se aprende, sirve como justificación a los profesores quienes no reflexionan sobre las diversas variables que influyen en que un contenido sea internalizado para convertirse en un aprendizaje.

Posteriormente, la investigación de González de la Universidad Pontificia Católica de Chile (2010) quién realizó un artículo en la revista Calidad en la Educación titulado: El Aprendizaje y el Conocimiento Académico sobre la Enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. En el reciente informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos sobre la educación superior en Chile (OECD2009), la docencia universitaria de pregrado fue considerada el elemento más débil en términos de calidad. El objetivo del presente artículo es presentar los resultados de esta línea de investigación para aportar al debate sobre la docencia universitaria en Chile y las medidas que podrían tomarse para cambiar la situación descrita en el reporte de la OECD.

Este artículo sintetiza los principales resultados de investigaciones internacionales, acumuladas en los últimos 30 años, sobre cómo aprenden los estudiantes de educación superior, qué elementos están asociados al aprendizaje y cómo la docencia puede alinearse para lograr mejores resultados. Además, describe iniciativas en esta dirección llevadas a cabo en Europa y Australasia. Estos resultados e iniciativas se presentan con el objetivo de aportar al debate sobre qué hacer para mejorar la docencia en las universidades chilenas. El método para la recopilación de información es la aplicación del cuestionario sobre el proceso de estudios y el cuestionario sobre habilidades y formas de abordar el aprendizaje para estudiantes de las diferentes

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES
disciplinas en la educación superior (política, economía, geografía, ingeniería, bioquímica entre otras). Sumado a esto, un cuestionario sobre la percepción del estudiante y del docente sobre el contexto educativo.

Uno de los resultados refiere, que los profesores que adoptan una docencia centrada en los estudiantes tienden a presentar concepciones avanzadas sobre lo que significa enseñar, y percepciones positivas sobre el contexto en que se realiza. Además, estos profesores son los que tienen mayor probabilidad de que sus estudiantes aborden su aprendizaje de manera profunda y que obtengan mejores resultados.

2.1.2. Nacional

Un primer trabajo en el contexto nacional corresponde a la maestría de Estrada de la Universidad de Medellín (2004) se denomina: La pedagogía diferenciada, la escuela para la diferencia. El objetivo fue poner en marcha estrategias de reconocimiento de culturas pedagógicas que enriquezcan la "Memoria Activa del Saber Pedagógico" favoreciendo el contacto con otras culturas en el ámbito de la pedagogía.

Para formalizar el desarrollo de este trabajo, se adoptó una estrategia que se esquematiza en tres áreas principales: el contexto pedagógico, en primer lugar, la pedagogía diferenciada surgida en dicho contexto, en segundo lugar y los planteamientos del pedagogo, en este caso, Philippe Meirieu (1992) cuyas experiencias en el contexto francés han sido consideradas como portadoras de mayor reflexión en torno a la necesidad de formar un maestro diferenciado y diferenciador, abierto a la posibilidad de diseñar estrategias múltiples para los múltiples aprendizajes que coexisten en el aula. El hilo conductor de estas tres facetas lo constituye la inquietud y el malestar frente al fracaso escolar como revelador de una incapacidad de la escuela para ofrecer alternativas de formación que tomen en cuenta "las diferencias" en sus esquemas de

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

enseñanza, en la medida en que persisten modelos verticales y descontextualizados por los que se hace pasar al conjunto de los estudiantes.

Este trabajo es pertinente con la investigación porque plantea un discurso alrededor de la pedagogía diferenciada, que es el punto de referencia de donde se desarrollan las prácticas pedagógicas de Los Laboratorios de Contexto. En esta perspectiva, los trabajos del francés Philippe Meirieu, y de otros pedagogos, sus experiencias, reflexiones, conceptos y propuestas pedagógicas intentan dar respuesta a los interrogantes educativos de la contemporaneidad.

Una de las conclusiones se manifiesta en la intención de transformar la clase y de centrar los aprendizajes en las necesidades del estudiante no bastan para convertir de la noche a la mañana a la escuela en generadora de nuevos individuos. Se requiere de un cambio en la percepción del maestro y en sus relaciones con el saber. Debe darse una mutación en el oficio de enseñar, pasando del maestro enciclopédico, tradicional, dogmático, al maestro provisto de las herramientas necesarias para proponer a sus estudiantes itinerarios de aprendizaje que despierten su interés y lo conecten con el ambiente sociocultural en el cual se desenvuelve. Debe concebirse el aula como un espacio de tanteo y de mediación entre el saber, el alumno y el profesor para consolidar el aprendizaje.

En un segundo momento, Estupiñán, (2012) titulado: Análisis de Los Modelos Pedagógicos Implementados En Tres Instituciones Educativas Del Sector Oficial De La Ciudad De Santiago De Cali. El objetivo de esta Investigación es determinar las características generales del modelo de escuela (tradicional o nueva) prevaleciente en las instituciones educativas Santa Cecilia, INEM Jorge Isaacs y Libardo Madrid Valderrama, del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

El enfoque de la investigación fue cualitativo por centrar su énfasis en el análisis de las características de los dos modelos pedagógicos de la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva, imperantes en el sistema educativo colombiano y concretamente, en tres de las instituciones educativas de la ciudad de Cali. El estudio es de tipo descriptivo, puesto que se realizó observación de campo para describir y analizar las clases en las instituciones educativas aleatoriamente seleccionadas, se utilizó la técnica de la encuesta a los docentes de las instituciones educativas seleccionadas y una entrevista estructurada a 30 de los mismos docentes que fueron encuestados.

Con respecto a las conclusiones que se obtuvieron en el estudio y que aporoto al trabajo de grado, señala que en Colombia los docentes, al igual que el Estado, confunde educación con pedagogía, lo cual presupone también que el sistema educativo colombiano es pensado desde parámetros ajenos a la realidad de lo que pasa en otros países en lo que respecta a la reflexión de su quehacer pedagógico. Lo que existe en Colombia es una educación tradicional, producto de un país sin crítica, que no cuestiona, ni reflexiona sobre la misma, para permitir que la educación se renueve, se dinamice, para elaborar un discurso, una propuesta que la descentre de las esferas del poder y de la visión miope y sesgada del Estado colombiano.

2.1.3. Local

Continuando con la indagación, pero en el contexto local, se encuentra el trabajo de grado de Torres de la Universidad Nacional (2017) titulada: Las voces otras de la diversidad en las escuelas. En donde la tarea principal de las Escuelas es escuchar las diferentes voces de los/las que la habitan, reconocerlos(as), entender y resignificar la existencia de todos y todas, como base fundamental para elaborar una propuesta educativa acorde a las existencias de los estudiantes y sus familias.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

El presente es un trabajo investigativo enmarcado en la perspectiva crítico-social que, a través de las artes, invita al ejercicio consciente del des-aprender, resignificar, de-construir y construir una Escuela para que se convierta en un escenario posible de co-existencias de auténticos/as Otros/as. A lo largo de la investigación, las conversaciones creativas y cordiales se convirtieron en la metodología justa para ir más allá de las voces acostumbradas, obedientes a la historia única y al discurso políticamente correcto, por el contrario se dio paso al goce en el encuentro con el rostro del/a Otro/a y en un cara-a-cara emergen las voces otras: palabras, narraciones, dibujos, gestos, acciones y todo cuanto está disponible en la proximidad y que permite compartir relatos de vida cargados de saberes otros.

Uno de los resultados que arrojó la investigación y que fue de gran provecho para el presente trabajo, es lo que afirma el argentino Skliar, en su libro *La pedagogía de las diferencias*.

La diferencia compone la diversidad de lo humano que aparece en clave de reconocimiento y habla de multiculturalidad. Apreciamos que enriquece la vida cotidiana, hace parte del patrimonio inmaterial, y convoca tomar otro camino que tal vez es contrario al de la normalidad, a lo que debe ser y es ahí donde se aparta, sale del camino; pues si no damos la vuelta o hacemos el giro jamás podremos participar en la construcción del contexto educativo, para “no negar la diferencia, sino modificar la imagen de la norma” (Bárcena, 2009 citado por Skliar, 2017, p. 178).

Posteriormente, Mahecha de la Universidad Nacional (2016) titulada: *Visibilización de la Pedagogía de las Diferencias en las Prácticas de Aula*. Tiene como objetivo: comprender y visibilizar la práctica pedagógica del educador a través del ejercicio autoreflexivo empleando como herramienta las pedagogías de las diferencias.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Esta investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo lo que permite recurrir desde la perspectiva metodológica a diferentes narrativas y alternativas para aproximarnos al lenguaje humano y construir conocimiento. Para el caso de este estudio investigativo se retoma la autoetnografía y la sistematización de experiencias como herramientas investigativas. De igual forma se recurre a la técnica de recolección de grupo triangular y de interpretación de resultado.

Este trabajo se relaciona con la investigación planteada porque a lo largo de la misma, surge un discurso alrededor de las pedagogías de las diferencias que tiene como marco de referencia la pedagogía libertaria y emancipadora de Paulo Freire (1985) la cual no muy lejana de lo que propone en este trabajo de grado reafirma lo pertinente que es la pedagogía de la diferencia en el acto educativo a partir de tres fundamentos claves que la direccionan: El primero, el propósito ético del “quehacer educativo debe impulsar la transformación” de los seres humanos y por ende las sociedades, el segundo llevar a concebir una educación desde la “práctica de la libertad y pensar en acción” y el tercero, habla de la “capacidad dialógica que nace del texto debe ser coherente con la praxis” (Freire, 1985 citado por Pascual, 2013, p. 4-5)

También retoma a Fernández (2008), Maturana (1994) y Perrenoud (2007) quienes a través de sus planteamientos dan una luz de cambio, cuando hablan de legitimar al otro a partir de sus diferencias, donde lo que se busca y espera es dar la oportunidad al otro de aprender a partir de su singularidad; eliminando barreras de desigualdad y ampliando la oportunidad para aprender conjuntamente.

Seguidamente corresponde el trabajo de Parra y Galindo de la Pontificia Universidad Javeriana (2016). Titulado: Transformación de las practicas pedagógicas de los docentes seleccionados en el marco de la globalización. Tiene como objetivo: comprender la

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

transformación que ha sufrido la práctica pedagógica desde la perspectiva de los docentes en el marco de la globalización.

Se eligió el método cualitativo, puesto que a los investigadores les interesaba incursionar en el campo de las prácticas pedagógicas de los docentes seleccionados. Las técnicas utilizadas fue la entrevista a pares de docentes, los grupos focales de estudiantes y la grabación de algunas sesiones de clase. Los resultados que arrojó la investigación los plantearon desde categorías de análisis con la ayuda del Atlas.ti.

Esta tesis de maestría se relaciona con la investigación en curso ya que propone la triangulación de la información como estrategia para el análisis de categorías, resultados de entrevista a docentes y observaciones en el aula. En una de sus conclusiones se manifiesta que la descentralización del maestro como fuente de la información es una premisa en la actualidad que motiva al docente a realizar procesos de meta-cognición en su disciplina, ya sean certificados o no, que permitan estar a la vanguardia de los avances constantes del saber. Actualmente el estudiante tiene acceso a la información tan sólo con un “click” sin embargo, es necesario la mediación del maestro en la búsqueda de la información que permita su crecimiento intelectual y compartirlo con su comunidad académica.

Finalmente, la investigación de Martínez, Gatará, Romero, Saavedra y Alvarado de la Pontificia Universidad Javeriana (2005) titulada: Caracterización de las prácticas pedagógicas docentes universitarias “Estudio de caso de pregrado”. Tiene como objetivo caracterizar las prácticas docentes en pregrado de la carrera Ingeniería eléctrica y Electrónica de la Universidad Nacional de Colombia, fonoaudiología de la misma Universidad, Medicina de la Universidad del Bosque y la Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

La metodología se situó en un enfoque cualitativo de carácter descriptivo y particularmente el estudio de caso. Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la observación en el aula, la entrevista a docentes y la aplicación de una encuesta dirigidas a estudiantes. Este método sirvió como referencia a la investigación planteada, puesto que se manejó la misma estructura y los mismos instrumentos en la recopilación de la información.

En una de las conclusiones refiere que el proceso de construcción de conocimiento se da en ambos sentidos, es decir que el estudiante también tiene algo que enseñar y que el docente no posee la verdad absoluta. Así mismo su práctica condensa un sentido de tradición y de evolución, haciéndola dinámica a través del tiempo, incorporando su experiencia, sometida a constante interpretación y revisión.

2.2. Marco Teórico

En los siglos XIX y XX, la historia de la pedagogía en los contextos centro europeo y anglosajón, como de las periferias coloniales en algún grado, trataron de reproducir los modelos de intervención sobre las corporalidades, reproduciendo al mismo tiempo los discursos, los dispositivos y las arquitecturas de los poderes, asociadas a las diferentes modalidades de las prácticas pedagógicas, vertidas sobre los cuerpos para algo más que disciplinarlos y controlarlos normalizarlos y homogenizarlos en conocimientos técnicos y sociales, especializados y para la calificación de fuerza de trabajo (Foucault, 1961).

De alguna manera la historia de la pedagogía en occidente, sería entonces, mayoritariamente la historia de unos relatos y prácticas de la homogenización política y cultural de cuerpos, y subjetividades. Unas pedagogías que, de la mano con el afianzamiento del modelo burgués capitalista, judío cristiano, democrático y moderno, hace del acto educativo en general,

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

un ejercicio político ejemplarmente civilizador y tendiente a convertir el progreso material, intelectual y espiritual como bienes supremos de lo humano.

De esta manera, cabe mencionar algunos representantes del pensamiento educativo y pedagógico y más bien apelamos a pensadores y a teóricos que han permeado diferentes ámbitos de la vida y del mundo contemporáneo como Deleuze, Guattari y Nicolescu. No para producir una semejanza, o fotocopia de sus posturas teóricas, sino para aplicarlos a la realidad de la práctica educativa.

En este sentido se propone una pedagogía de la diferencia, en el marco de una educación para el fortalecimiento de procesos diferenciales individuales y colectivos. Partiendo de las consideraciones filosóficas de Deleuze y Guattari, en el sentido de situar como punto de partida que la diferencia no consiste en una negación por oposición, o una operación de carácter binario o dialectico; sino, en una afirmación de acontecimientos y de experiencias (Deleuze, 1991).

2.2.1. Pedagogía de la diferencia.

La Pedagogía de la diferencia contribuye a pensar y hacer otros mundos y otros espacios posibles para la educación, como afirma el filósofo Deleuze (1993) la diferencia cargada siempre de nuevos acontecimientos, equivale a afirmar no solamente la causalidad, la casualidad, el azar.

En la base de la perspectiva hacia la diferencia, hay una orientación filosófica que reitera y materializa la voluntad de vida; liberada de cualquier dualismo filosófico (bueno-malo, bello-feo, verdad-mentira, macho-hembra, etc.) que se despliega por entre el resentimiento, los prejuicios, los preconceptos, lo trascendente, lo ideal, sin dejarse afectar o alterar. La diferencia como acontecimiento afirma y convierte en positivo el vivir y la vida (Deleuze, 1993).

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Así se asume que La pedagogía de la diferencia, son las múltiples estrategias que pueden instalarse para afirmar la vida, donde vivir además de fuerza energética, se vincula al existir cósmico. Dejar el antropocentrismo y el sociocentrismo que ha caracterizado a las pedagogías precedentes y vigentes para abrirle paso a una pedagogía pluriversal; que le apuesta al buen vivir, en un mundo donde quepan muchos mundos con millones de maneras de aprender (Arturo Escobar, 2014).

Las Pedagogía de las Diferencia como lo manifiesta el pedagogo argentino Skliar (2017) es tener una conversación con el otro, escucharlo, estableciendo un dialogo, donde no existe una fuerza que impida esas miradas que no están ligadas a ningún concepto ni a ninguna estrategia propia, que limite o impida esa potencia de transformar el mundo que se ve plagado por la inoperancia del Estado.

Puesto que la diferencia, habla de una distancia con el otro que se reconoce y se interioriza al establecer vínculos con experiencias de vida que conversan con las alteridades. La diferencia no se ubica en algunos, sino que es una responsabilidad de todos y no da lugar a supremacías culturales. (Skliar, 2006). De esta manera, la diferencia destaca la lucha, la negociación, consiste más en una atribución al sujeto, en una posición que valora, reconoce al otro y no lo polariza desde una superioridad cultural.

En este sentido, la pedagogía de la diferencia cumple su propósito de renunciar a la construcción de un modelo a seguir, a instituir una forma, un camino con opciones educativas distintas donde la multiplicidad sea el motor de arranque.

Dentro de esas múltiples estrategias que plantea la pedagogía de la diferencia se encuentra la problematización. Se entiende como la actualización real de lo potencial, no como la dificultad o arte de saltar obstáculos epistemológicos o de cualquier otra índole. La

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

problematización entendida como ejercicio que parte de la experiencia para interrogar y poner en cuestión lo que ha sido puesto en duda como verdad; para desnaturalizar, descentrar lo que impide que fluya energéticamente a la experiencia y asumiendo que la realidad se problematiza no para llegar a la demostración de verdades (Sánchez, 1993).

En cuanto al concepto de la experiencia de vida, se entiende en esta investigación no como la suma de cosas reales y no reales vividas por el individuo, sino como la experiencia del plano de inmanencia, que consiste en el resorte que potencia el pensar-actuar del individuo en términos de actuar en la acción, donde se privilegia la experiencia que por sí misma constituye un acumulado de vivencias que se vincula directamente con la voluntad de vivir, de poder y de hacer (Deleuze y Guattari, 1991). Un ejemplo de lo anterior es cuando el sujeto para conocer indaga desde su acontecer y emprende el camino hacia un conocimiento seguro y estable.

En este sentido, cada experiencia y cada devenir, lo que permite es enriquecer y fortalecer la posibilidad que cada individuo (personal o colectivamente), ponga en común sus propias visiones alrededor de la realidad y del acontecimiento. Como lo propone Viveiros de Castro (2004) hacer del perspectivismo, visiones que superen el conocimiento canónico, único y centralizado.

La transdisciplinariedad, no lejana del perspectivismo y de la pedagogía de la diferencia que se trata de posicionar en esta propuesta, representa una deslocalización de las nociones de paradigma científico, demostración, medición, ley universal y de otras tantas nociones. El propósito de Nicolescu en su Manifiesto sobre la Transdisciplinariedad, es enriquecer la experiencia a partir de rescatar esos lugares que hay entre disciplinas de diferentes tradiciones y raigambres. Puesto que se trata de procurar el acceso a un conocimiento multisituado y acotado no especializado, pero que se nutre de diferentes perspectivas para responder a problemas y

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

cuestiones que revelan como única condición, complejidades únicas e inéditas, realidades particulares y concretas. (Nicolescu, 1996).

Esta clase de consideraciones, demandan igualmente redefinir y reconsiderar lo que entendemos por Formación en el marco de una pedagogía de la diferencia. Si nos centramos en el concepto de formación, cuyo significado para las ciencias, ya muchos autores han cuestionado.

De modo que conceptos como el de formación no solamente proceden de una tradición platónica o aristotélica, también escolástica y confesional, donde el concepto de la formación viene determinado desde ellas por cierto grado de búsqueda de un plano de trascendencia, o en su versión más contemporánea y neoliberal, ligado a fijaciones neo-evolucionista como destrezas y competencias (Castro, 2007).

La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Entre Kant (2001) y Hegel (1991) se lleva a término esta acuñación herderiana del concepto de formación. Kant no emplea todavía la palabra formación en este tipo de contextos. Habla de la cultura de la capacidad (o de la disposición natural) que como tal es un acto de la libertad del sujeto que actúa.

Así, entre las obligaciones para con uno mismo, menciona la de no dejar oxidar los propios talentos y no emplea aquí la palabra formación. Hegel (1991), en cambio habla ya de colmarse y formación, precisamente cuando recoge la idea kantiana de las obligaciones para consigo mismo. Pero cuando en nuestra lengua decimos formación se refiere a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y que se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad de carácter.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

2.2.2. Una crítica a las pedagogías clásicas.

Hoy en día se continúa dependiendo de unas imágenes modernas por no decir tradicionales construidas alrededor del hecho pedagógico. Estas imágenes continúan impidiendo que la pedagogía, contribuyan a pensar y hacer otros mundos y espacios posibles para la educación.

Unos nuevos dispositivos de pedagogía y de educación pueden ser posibles a condición que también se haga giros significativos en la manera de pensar y de actuar del colectivo humano. El esfuerzo por superar la barbaridad humana de las guerras, la violencia, el imperialismo, el colonialismo y la inequidad en el orden global, pese a todos los procesos de resistencia cultural, intelectual, demanda cambiar de perspectiva, no solamente para perturbar lo establecido, fundamentalmente para desencadenar experiencias inéditas, como lo hizo Nietzsche que, con sus teorías sobre lo humano, la cultura, “occidente”, la educación, produjo efectos sobre lo real. Se trata de pensar un tipo de intervención pedagógica, que sin dejar de lado la afirmación de la vida, haga al mismo tiempo de ella, una experiencia productiva y afirmativa (Nietzsche, 2007).

La teoría es acción, no mera contemplación o verbalismo. Una modalidad de acción concreta-real y tangible, ni más ni menos que cualquier otra. Por eso es preciso agujerear el muro de las teorías, prácticas y despliegues pedagógicos imperantes. Que, fungiendo de innovadores, vanguardistas y/o revolucionarios, no han hecho más que contribuir a la reproducción de las condiciones objetivas de un sistema educativo en crisis, e instalado sobre los postulados del neoliberalismo, a quien tanto instituciones de educación pública como privada, responden con los parámetros de medición, de acreditación y de calidad (Deleuze y Guattari, 1988).

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

En el medio local y nacional, el constructivismo se ha instalado en las instituciones educativas formando parte de los aparatos del Estado, a los cuales sirve, contribuyendo de manera indirecta o directa a solventar los poderes establecidos (macro y micropoderes).

El que haya pasado a formar parte de la huelga sindical de los maestros es un buen ejemplo. Se podría optar por otras prácticas y otros horizontes. Pues lo que se reclama no es que los maestros y maestras cedan ante sus pretensiones sindicales y laborales, sino que su discurso constructivista no sirva para escenificar y solventar los poderes en diferentes niveles y escalas (Foucault, 1979).

Se postula a un intento de teoría como práctica dirigida contra cualquier tipo o modalidad de representación que coarta la libertad de movimiento para enfrentar el carácter transmisionista y retórico de la práctica pedagógica en la educación básica, secundaria y superior en los contextos nacional y local. (Deleuze, 1988). En materia de educación y de pedagogía no es seguir repitiendo los mismos discursos y reproduciendo las mismas prácticas pedagógicas sino proponer una manera singular de recorrer autores que provoquen una resignificación del acto educativo y de utilizarlos y aplicarlos donde sean requeridos y útiles.

Puesto que en la pedagogía abundan las opiniones, los lugares comunes, el intervencionismo, el activismo, y la anécdota, como una simulación de que se hace pedagogía; más portales web, más chats y redes sociales, son ejemplos claro del simulacro. Como diría Deleuze (1993) en la filosofía muchos filosofan y no piensan nada, escriben libros, pero en ellos hay opiniones y no actos de pensamiento.

Para esto la pedagogía debería abrir caminos -distintos y diferenciados unos de otros-libres y abiertos de experiencias y de proyectos que escapen a las ataduras que imponen los

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

mecanismos burocráticos académicos e intelectuales, tendiendo con ello a cegar la movilidad del pensamiento-acción (Butler, 1988).

2.3. Marco Pedagógico

Teniendo en cuenta que es necesario mostrar la experiencia de las prácticas pedagógicas en los Laboratorios de Contexto, es necesario definir con claridad conceptos como modelo pedagógico y prácticas pedagógicas, debido a su importancia dentro del proceso de la investigación y como campo de acción y autonomía de las prácticas docentes.

2.3.1. Modelo Pedagógico de los Laboratorios de Contexto

A continuación, surgen algunas definiciones de modelo pedagógico desde la mirada de diferentes autores:

Según Flórez Ochoa (1999) el modelo pedagógico “es una herramienta conceptual que define las relaciones que predominante en el acto de enseñar y que sirven para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía”. (p.32). Mientras que para Zubiría (1994) lo define como un instrumento de las instituciones educativas que debe dejar claro para qué se enseña y para qué se estudia, la intencionalidad pedagógica y el perfil del egresado que se desea lograr. Por tanto, exige tomar una postura ante el currículo delimitando en sus aspectos más esenciales; los propósitos, los contenidos, y sus secuencias.

De esta manera, el modelo pedagógico en los Laboratorios de Contexto desde su posición ontológica, filosófica y epistemológica, se caracteriza por su formación integral y transversal en los estudiantes de pregrado. Su orientación es potenciar las posibilidades y capacidades agentivas de los individuos y de los objetos que forman parte de un complejo mundo relacional. La apuesta

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES
por los objetos y de los sujetos como parte de ellos, que implica un giro de las fenomenologías y hermenéuticas del sujeto hacia un nuevo realismo o realismo ontológico. (Bautista, 2003).

Para Porlán (1983) un modelo pedagógico se necesita conocer sus características fundamentales que surgen al responder tres preguntas esenciales:

¿Que enseñar? Es decir, qué contenidos, en qué secuencias y en qué orden, su enseñabilidad y relevancia. ¿Cómo enseñar? Se refiere a los métodos, medios y recursos. Aquí adquieren un valor relevante los estilos de enseñanza de los maestros y de aprendizaje de los estudiantes.

¿Qué y cómo evaluar? Referido no sólo a los momentos, sino también a los instrumentos de comprobación y a los contenidos previstos desde el inicio del proceso. En este aspecto también adquieren importancia los estilos de enseñanza y aprendizaje.

Esta estrategia se puede sintetizar afirmando que todo modelo pedagógico, para ser considerado como tal, requiere de un enfoque, una metodología y unas formas de evaluación. De esta forma se facilita identificar un determinado tipo de modelo, aun cuando es necesario tener en cuenta que en la práctica de los docentes se mezclan elementos de diversos modelos, lo que da lugar a versiones peculiares de un mismo modelo (Porlán, 1983).

El modo como se aborda el modelo pedagógico en los Laboratorios de Contexto se representa en la figura 1.

Figura 1 Modelo Pedagógico de los Laboratorios de Contexto



Fuente: Bautista, E. (2017). *Modelo pedagógico de los Laboratorios de Contexto*. Bogotá. Universidad Central.

Como se puede observar en la figura 1. El modelo pedagógico de los Laboratorios de Contexto le apuesta a la Transversalidad, transdisciplinariedad, problematización y experiencia de vida. Es decir, no se habla de una disciplina en específico, sino desde diferentes miradas para abordar un solo problema en que el estudiante adquiere la noción de la indagación y es el protagonista de su propia experiencia.

2.3.2. Práctica pedagógica de los Laboratorios de Contexto

El concepto de práctica parece ser tan antiguo como la misma enseñanza, práctica viene del griego (praktikós) definido como ejercicio de una actividad constante, y por su misma naturaleza de ejecutarse de forma permanente, es una forma de adquirir destrezas o habilidades en un oficio,

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

“práctica es actuar dentro del marco de una tradición, y por la misma experiencia se adquieren niveles de competencia ” (Gaitán, 2005, p. 10).

Freire (2004) plantea la enseñanza como una práctica que va más allá de la mera transmisión de información o de datos, siendo la educación una labor de respeto, conciencia, tolerancia, humildad, de entender que el conocimiento no es único ni inmutable, enseñar requiere esperanza, y convicción de un cambio posible, además de una aprehensión de la realidad, de esta última carece muchas veces la teoría que le exigen al maestro que aplique sin reconocer sus realidades y complejidades.

En términos de Gaitán (2003) la práctica es una creación cultural que se modifica con la teoría por la que se rige, que vincula la tradición acumulada con las nuevas manifestaciones culturales. Es una forma de poder, una fuerza que actúa a favor de la continuidad y el cambio social. "Su racionalidad específica alude a un conocimiento impreciso, a condiciones cambiantes, y exige tener en cuenta las demandas concretas de la situación" (Gaitán, 2003 p. 13).

En cuanto a las prácticas pedagógicas de los docentes en los Laboratorios de Contexto, están orientadas a que el estudiante sea el protagonista de su propia experiencia y el docente el encargado de cobrar significado a cada acontecimiento que va arrojando esa experiencia, siendo él que motiva, anima y asesora al estudiante en ese camino amplio e infinito de conocimientos. Sumado a esto, tiene la responsabilidad de trabajar sobre las debilidades con las que llegan muchos estudiantes al aula y agenciar esas capacidades que se descubren durante el proceso de aprendizaje. (Bautista, 2017)

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

En este sentido en los Laboratorios de Contexto como espacio educativo experimental de intervención, externos a la universidad, el estudiante tiene la posibilidad de desarrollar micro-proyectos puntuales, sobre problemáticas reales, a partir de tres (3) momentos:

- Las sesiones de trabajo en aula: Se realiza en las primeras cuatro (4) sesiones de clase donde se efectúan ejercicios genealógicos para abordar conceptos, ideas y categorías. Aquí es clave el papel del docente puesto quien es el responsable de abordar estos conceptos desde diferentes autores.
- El trabajo de campo in situ: Después tener claro los conceptos y categorías, se pasa a la fase de campo que consiste en la implementación de ejercicios y experiencias prácticas en el territorio para situar e identificar problemáticas, observar, registrar, documentar, describir y analizar situaciones, procesos, relaciones, objetos, etc.; esto mediante diferentes procedimientos desplegados por la etnografía y las técnicas de documentación (observación, entrevista, encuesta). Se escogen las doce (12) sesiones restantes para el trabajo de campo. Los recursos que se utilizan para las salidas son: videograbadora, formato de entrevista y encuesta diseñado por los estudiantes, diario de campo, celulares (fotos y videos), cronograma entre otros.
- El espacio de diseño: espacio autónomo de trabajo en grupos de estudiantes o a nivel individual, donde hay la posibilidad que los estudiantes fabriquen cosas, desde mínimas reflexiones escritas, objetos, dibujos, instrumentos, ensayos, revistas informativas o pedagógicas, novelas, cuentos, crónicas, página web, performance. No sobra aclarar que el trabajo final se presenta en grupos de cuatro (4) o cinco (5) integrantes preferiblemente de diferentes disciplinas, se empieza a realizar en el momento que el docente lo considere

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

oportuno. Cada grupo de estudiantes en la última sesión de clase debe socializarlo con el resto de sus compañeros.

Así mismo, Los Laboratorios de Contexto se caracterizan por ser transversales y transdisciplinarios. Es decir, se abordan contenidos: desde las ciencias políticas, económicas, naturales y desde las ciencias sociales, humanidades y arte. Tiene un promedio de catorce (14) Laboratorios por semestre en las diferentes jornadas diurna y nocturna. La población estudiantil con la que cuenta son estudiantes de toda las carreras y semestres de la Universidad Central, en cada aula son aproximadamente entre 25 y 30 estudiantes. Cada semestre ofrece temas novedosos que aborden problemáticas de la actualidad.

La práctica educativa adquiere una noción diferente en la medida que se relaciona con el entorno en el cual se aplica, con la cultura y los cambios socio culturales que se dan continuamente, la práctica pedagógica tiene que ver con las innovaciones, con la economía, con la política y con las transformaciones que trae la globalización, por esta razón es compleja, diversa, cambiante, única y singular, solo por el hecho que sus actores se construyen con ella y la reconstruyen en medio del desarrollo de esa práctica. (Car, 2002)

En el ámbito universitario, la práctica puede ser vista como un intercambio de sentido y dialogo, fundamentales en una auténtica formación y en las relaciones de acompañamiento, las cuales se generan en los procesos de hacer clase desde muchas modalidades: magistrales, seminarios, laboratorios, talleres, a distancia entre otras. Mondragón (2004) afirma “que es en las diversas prácticas de interrelación que se posibilitan las prácticas de enseñanza donde se realizan y se concretan la intención formativa consignadas en las practicas curriculares”. (p. 3)

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

De manera que, dentro de las funciones de las prácticas pedagógicas de los Laboratorios de Contexto, es construir, posibilitar, que la sociedad se transforme continuamente, proyectando al ser humano desde el marco de la razón de ser de la educación entre lo existente y siempre renovado. Y como lo manifiesta Vásquez (2002) La universidad tiene el papel importante de preparar a los estudiantes para que aprendan a solucionar problemas, no para formar ni facilitar el éxito económico de los alumnos.

2.4. Marco Legal

En el marco de la normativa de la Ley 30 de diciembre de 1992, que establecen las directrices básicas para el funcionamiento de la educación superior en el país. Una de estas directrices tiene que ver con la afirmación de la autonomía universitaria, con respecto a la cual el artículo 28 de dicha Ley dispone lo siguiente:

La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

Por su parte, el artículo 29 señala: La autonomía de las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y de las instituciones técnicas profesionales estará determinada por su campo de acción y de acuerdo con la presente Ley en los siguientes aspectos: a) Darse y modificar sus estatutos. b) Designar sus autoridades académicas y administrativas. c) Crear, desarrollar sus programas académicos, lo mismo que expedir los correspondientes títulos. d)

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión.

Por último, el artículo 30 subraya lo siguiente: “Es propio de las instituciones de educación superior la búsqueda de la verdad, el ejercicio libre y responsable de la crítica, de la cátedra y del aprendizaje de acuerdo con la presente Ley”.

Tomando como fundamento este vínculo entre autonomía y praxis, la Universidad Central formula su Proyecto Educativo Institucional como una manera de contribuir a la consolidación de procesos de autonomía y como expresión del libre pensamiento.

2.4.1. Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad Central.

El proyecto educativo de la Universidad Central, hace explícito su compromiso de formar ciudadanos críticos e interesados por los problemas que enfrenta la humanidad, por la cual manifiesta su compromiso de contribuir a la constitución de una ciudad descentralizada, participativa, sostenible, solidaria, constructora de ciudadanía, eficiente y competitiva. En este escenario, la universidad deberá propiciar la formación integral, transversal de estudiantes y profesores como sujetos políticos y profesionales que participan en procesos de producción tecnológica, científica y artística al servicio de la construcción del país. (Universidad Central, acuerdo del consejo superior No. 11, 2013).

En este contexto, es ineludible abordar la necesidad de potenciar todas aquellas acciones que posibiliten la creación, la preservación, el fomento y la difusión de expresiones artísticas y culturales: solo así se dará lugar a una diversidad de perspectivas y modos de entender el mundo, de donde emergen las soluciones creadoras. Esto permite identificar saberes, rituales, prácticas, técnicas y actos festivos, entre otras manifestaciones, como modos de afectación que irrumpen

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES
en la vida personal y colectiva y que demandan otras formas de sensibilidad y apropiación de lo cotidiano.

Igualmente, las respuestas a los retos del mundo actual deben integrar los avances en los procesos de innovación e investigación científica y tecnológica que han modificado las formas de intercambio material, simbólico y epistémico en el plano local, regional, nacional e internacional.

Un avance en la aplicación de esta política lo constituye la creación de los Cursos de Contexto en 2003. Como espacios formativos de carácter interdisciplinario y transversal cuya finalidad es la reflexión académica, a partir del diseño de micro proyectos de intervención en la Ciudad. A partir del acercamiento a situaciones reales, el análisis de problemas concretos, la aproximación a diferentes formas de afectación, la indagación y el fortalecimiento de formas de intervención profesional que conectan al estudiante con situaciones concretas que le exigen tomar decisiones y asumir responsabilidades en campos específicos.

Otro aspecto importante en la consolidación de la perspectiva pedagógica de la Universidad es la inclusión del concepto de experiencia. Las posibilidades de reterritorializar la intervención pedagógica a partir de la reorganización discursiva y práctica, la configuración de una serie de dispositivos pedagógicos y la necesidad de fortalecer la conceptualización y el pensamiento reflexivo han dinamizado procesos como el diseño de situaciones, la generación de cambios en las disposiciones y mediaciones, y la creación de unas condiciones que favorecen la producción de sentido.

En lo que se refiere al manejo de una segunda lengua, la Universidad cuenta con un Departamento de Lenguas que ofrece cursos de idiomas para estudiantes y profesores. La

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

adquisición de un nivel de suficiencia preestablecido en una segunda lengua es uno de los requisitos de grado de los programas de la Universidad. También se ha prestado especial atención al desarrollo de la educación virtual, lo que ha permitido la puesta en marcha de un programa académico en esta modalidad y la progresiva incorporación de las nuevas tecnologías de la información en los distintos espacios formativos.

Adicionalmente, en desarrollo de la política mencionada, la Universidad ha definido acciones institucionales formales y sistemáticas, orientadas a elevar el nivel académico de los estudiantes y a disminuir la deserción ocasionada por causas académicas. Entre tales acciones se cuentan el Programa de Monitorías Académicas, el acompañamiento académico para reducir la deserción, el Sistema de Alertas Académicas.

En lo relacionado con la evaluación, los programas llevan un control permanente de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes. A partir de la organización de la Oficina de Registro Académico, este proceso ha avanzado considerablemente, lo que ha facilitado el seguimiento oportuno de los informes de calificaciones parciales y la ejecución de acciones para fortalecer el mejoramiento académico.

En lo que respecta a la política de desarrollo del discurso de la práctica pedagógica para el mejoramiento del desempeño académico de los profesores, se ha avanzado en la participación de estos en el proceso de renovación de registros calificados, en la creación de nuevos programas de pregrado y de posgrado y en la construcción de espacios y medios académicos, lo que ha facilitado la participación de los docentes en la evaluación y renovación de sus programas y espacios académicos. Estas acciones han contribuido a la apropiación discursiva de la perspectiva pedagógica de la Universidad, al fortalecimiento de los procesos de conceptualización y al abordaje interdisciplinario y transdisciplinario de problemas.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

De la misma manera, se han propiciado diferentes acciones para fortalecer y reconocer el valor de los procesos de lectoescritura en la Universidad, a partir de las experiencias de formación con profesores y estudiantes promovidas desde el Departamento de Humanidades y Letras, el proyecto de investigación animado desde la Escuela de Pedagogía y los procesos específicos liderados por docentes en los diferentes espacios formativos. A partir de estas experiencias, se han sentado las bases para la formulación de una política dirigida a fortalecer la lectura y la escritura.

Respecto a la investigación, la Universidad se ubica en una perspectiva que, además de abordar la preocupación por la producción de conocimiento, avanza en la reconfiguración de este a partir de la búsqueda constante de saberes pertinentes que se generan e intervienen en una multiplicidad de contextos. Esta mirada de la investigación ha exigido modificaciones en la organización y disposición de los recursos. Así, por ejemplo, la composición de equipos de trabajo que asumen responsabilidades concretas en el desarrollo de prácticas o proyectos genera cambios en las formas de relación entre los diferentes actores.

La diversidad y la transitoriedad que distinguen el movimiento del proyecto aumentan las posibilidades de generar redes y saberes en torno a aspectos como el abordaje de problemas y la elección de prioridades para la investigación, la creación y la innovación, lo que propicia su uso en otros equipos de trabajo, grupos o redes.

Estas acciones de cada facultad abren la posibilidad de definir áreas académicas transversales que permitan relacionar distintos campos de conocimiento disciplinares o profesionales. Así mismo, permiten articular campos de estudio entre las facultades, con lo que se busca fomentar la movilidad de los estudiantes y consolidar la comunidad académica.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

En este marco, la formación integral hace posible que el paso por la Universidad permita aprovechar las condiciones para estudiar, discutir, acercarse al arte y tener diversas y variadas experiencias culturales. En consonancia con estas determinaciones, la Universidad Central propicia actividades curriculares y no curriculares que enriquecen la vida de la comunidad universitaria, y valora esta riqueza como parte de su misión institucional; para ello tiene como horizonte el fortalecimiento de la formación humanista, lo cual es un compromiso existente desde su fundación.

Estas son algunas de las estrategias académicas que propone el PEI de la Universidad Central y que el Programa Cursos de Contexto lo materializa en cada uno de los Laboratorios de Contexto bajo dos criterios: compromiso y rigurosidad.

Estrategia 1. Fortalecimiento Académico

Política 1.1. Mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes.

Objetivo.

- Promover un sistema de evaluación del aprendizaje acorde con los propósitos de formación establecidos en cada programa

El Programa Curso de Contexto realiza una evaluación semestral en los Laboratorios de Contexto donde se toma como puntos de referencia, las practicas pedagógicas de los docentes, el contenido de la temática y el proceso de aprendizaje del estudiante.

Política 1. 5. Fomento de la lectura y escritura en la Universidad.

Objetivos:

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

- Lineamientos para el mejoramiento de lectura y escritura en programas de pregrado y posgrado.
- La lectura y la escritura como prácticas cotidianas de la comunidad universitaria.

Desarrollo de talleres en los Laboratorios para ejercitar la lectura y la escritura de textos.

Como, por ejemplo: Cuentos de Hadas, Literatura en el Caribe.

Política 1.7. Fortalecimiento de los Cursos de Contexto

Objetivos:

- Evaluar y reestructurar periódicamente los Cursos de Contexto, de acuerdo con las demandas sociales y las necesidades de los programas y las facultades.
- Establecer una oferta de cursos de contexto que responda a los intereses y necesidades de las facultades y los programas.

Los Cursos de Contexto durante diez años han ofertado a toda la comunidad académica más de ciento cincuenta (150) cursos que cubren todas estas apuestas de la Universidad, cursos que han tratado temas como: problemas medio ambientales; problemáticas políticas referidas al conflicto armado y al posconflicto; problemáticas referidas al Patrimonio Urbano, problemáticas en relación con el cine, la literatura, la música, el teatro; temáticas que analizan el desarrollo, la innovación y las implicaciones de la ciencia y la tecnología. De la misma manera cumple con la reestructuración y rediseño semestral de los Cursos de Contexto.

Estrategia 2. Fortalecimiento de la investigación y la interacción social

Política 2.5. Dinamización de la investigación y la interacción social, para intervenir en el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades con las que se interactúa.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Objetivo:

- Proyectos de investigación y de interacción social identificados con las problemáticas de las comunidades.

Investigaciones sobre: La vida cultural en el Centro de Bogotá, Habitabilidad y Modernidad, Grupo de Investigación en Patrimonio Cultural e Historia GUPAHI, artículos y ponencias sobre el sector artesanal en el Centro de Bogotá.

Estrategia 4. Materialización de los vínculos de la Universidad con la Ciudad.

Política 4.2. Reconocimiento de la ciudad como objeto de conocimiento transversal en los programas académicos de la Universidad.

Objetivos:

- Adelantar estudios de impacto que sean útiles para el fortalecimiento de los proyectos de ciudad.
- Lograr que la Universidad sea reconocida como un agente activo en la construcción de los proyectos de ciudad.
- Diseñar y ejecutar programas que vinculen a los jóvenes de la ciudad con las dinámicas de la Universidad.

Los Cursos de Contexto a través del Grupo de Investigación GUPAHI, ha realizado diferentes proyectos de investigación sobre la calle 22, y los entornos de la Universidad en la sede centro Teatro Faenza, Transmilenio, Guías del Ocio y Esparcimiento en Bogotá.

En los Laboratorios de Contexto, los estudiantes en compañía del grupo docente, han participado activamente en la indagación de problemas sociales y culturales de la ciudad.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Utilizando el método etnográfico para el levantamiento, registro, y descripción de lugares como espacios de reconocimiento en la construcción de la ciudad.; de igual forma, ha permitido revelar la ciudad de otra manera a nuestros estudiantes que, en muchas ocasiones, desconocen la historia, los recursos, las oportunidades y los sistemas de control que dispone la ciudad.

Política 4.3. Fortalecimiento de los procesos formativos del estudiante, a partir de su vinculación con problemas del entorno.

Objetivos:

- Impulsar los proyectos integrados y las prácticas como dispositivos que garantizan una forma de intervención en la ciudad.
- Ofrecer un portafolio de cursos sobre la ciudad que enriquezca el conocimiento y las acciones de distintos actores sociales.

Realización de micro proyectos dentro de los cursos de laboratorio, para reconocer y analizar problemas del entorno. Dentro de los micro proyectos cabe mencionar algunos: Intervención en la Ciudad: Pedagogía social en Transmilenio, Economías Subterráneas, Intervención desde el Cuidado del Otro en Entornos Escolares, Vida Cotidiana y Ciudad, Medio Ambiente y Entornos Urbanos.

Capítulo 3. Metodología

3.1. Diseño metodológico

Este apartado tiene como fin contextualizar al lector acerca de cómo está distribuida la metodología propia de la investigación. En concreto se detallan tipo de investigación, línea y fases de la investigación, población y muestra, técnicas e instrumentos para la recopilación de información, así como los procedimientos de análisis de la información obtenida.

3.1.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación es de carácter exploratorio que según (Selltiz, 1980), El objetivo es como su nombre lo indica, explorar un tema o problema de investigación poco estudiado, permite conocer y ampliar el conocimiento sobre un fenómeno para precisar mejor el problema a investigar. Sumado a esto, familiarizarse con un tema, aclarar conceptos, o establecer preferencias para posteriores investigaciones. En base a esto, se pretende un acercamiento a las prácticas pedagógicas de los Laboratorios de Contexto en el marco de una pedagogía de la diferencia, ya lo convierte en un tema intrínseco y nuevo por conocer.

Por otra parte, la investigación sigue una lógica descriptiva. En un estudio descriptivo se seleccionan una serie de cuestiones, conceptos o variables y se mide cada una de ellas independientemente de las otras, con el fin, precisamente, de describirlas. Estos estudios buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno. (Hyman, 1955).

En el caso de la investigación planteada, se busca describir las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes en los Laboratorios de Contexto a partir de tres miradas: docentes, estudiantes y directivos. En base a esto se describieron cuatro (4) sesiones de clase observadas en el aula, un cuestionario abierto online aplicado a ciento setenta y ocho (178) estudiantes de los Laboratorios de Contexto y una entrevista semiestructurada a dos (2) directivos de la Universidad Central.

3.1.2. Línea y grupo de Investigación.

En cuanto a la línea de investigación se escogió Evaluación, aprendizajes y docencia que se define su objeto de investigación como el estudio de los problemas que están en directa relación

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES con los fines de la educación y sus procesos. Su objetivo es fortalecer la reflexión, el debate, la construcción, de-construcción y difusión del conocimiento en torno a las problemáticas de la evaluación, el currículo y la docencia, vinculando el ejercicio investigativo a redes de conocimiento en ámbitos institucionales, de programas en los niveles de pregrado y posgrado y educación media. (Fundación Universitaria los Libertadores, 2017).

Articulando todo lo anterior al proyecto, se invita a salirse de la eficacia aprisionante de las disciplinas, permitiendo tender nuevos puentes para una reappropriación de la pedagogía donde primen los procesos de resingularización de nuevas prácticas sociales, nuevas prácticas estéticas, nuevas prácticas del sí mismo en la relación con el otro, con el diferente, con el extraño.

3.1.3. Población y Muestra.

Población: La Universidad Central, es una institución de educación superior de carácter privado, cuyas sedes se encuentran en Bogotá, fundada el 30 de junio de 1966, por un grupo de educadores colombianos. Actualmente tiene dieciocho (18) carreras de pregrado presenciales, diez especializaciones, ocho (8) maestrías, siete (7) diplomados. Además de cursos de lenguas extranjera en la modalidad presencial y virtual. Cuenta con las facultades de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, La Facultad de Ciencias Administrativa, Económicas y Contables, La Facultad de Ingeniería y Ciencias Básicas, y la Escuela de Pedagogía; También tiene seis (6) líneas de Investigación en Comunicación y Educación, Conocimiento e Identidades culturales, Genero y Cultura; Socialización y Violencia entre otras.

Muestra: A continuación, se presenta el proceso de muestreo tanto de estudiantes como de docentes.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Muestreo de estudiantes: Cabe aclarar que la muestra inicial objeto de estudio fueron los 330 estudiantes de pregrado de diferentes carreras y semestres matriculados en los catorce (14) Laboratorios de Contexto de la Universidad Central en el I-2018. Los Laboratorios de Contexto son Cursos transversales que dependen de la Vicerrectoría Académica, creados en el 2016. Empezaron ofreciendo ocho (8) Laboratorios. Actualmente tiene catorce (14) laboratorios en jornada diurna.

Tabla 1 Laboratorios de Contexto I-2018

<i>No</i>	<i>Laboratorios de Contexto</i>	<i>Horarios</i>	<i>Desde</i>	<i>Hasta</i>	<i>No. Estudiantes</i>
1	Medio ambiente y entornos urbanos	Sábados	9:00 a.m.	12:00 p.m.	24
2	Ocio y esparcimiento en Bogotá	Martes	9:00 a.m.	12:00 p.m.	22
3	Productividad urbana, economía del pan	Martes	9:00 a.m.	12:00 p.m.	23
4	Economía Subterránea	Miércoles	2: 00 p.m.	5: 00 p.m.	22
5	Intervención pedagógica: modos de pensar	Jueves	9:00 a.m.	12:00 p.m.	26
6	Medio ambientes y entornos urbanos	Miércoles	9: 00 p.m.	12: 00 p.m.	24
7	Vida cotidiana y Ciudad	Jueves	9:00 a.m.	12:00 p.m.	25
8	Cuerpo sexualidad y adolescencia	Miércoles	2:00 p.m.	5:00 p.m.	23
9	El guion cinematográfico	Martes	2:00 a.m.	5:00 p.m.	25
10	Ludociencia, Física para artista	Sábados	9:00 a.m.	12:00 p.m.	22
11	Pensar y jugar con los paradigmas científicos	Jueves	2:00 a.m.	5:00 p.m.	24
12	Intervención en la Ciudad: Pedagogía social en Transmilenio	Martes	9:00 a.m.	12:00 p.m.	22
13	Intervención en la Ciudad: Pedagogía social en Transmilenio	Jueves	9:00 a.m.	12:00 p.m.	24
14	Música y literatura en el caribe	Jueves	2:00 a.m.	5:00 p.m.	24
Total					330

Fuente: Rivero, A. (2018). Informe del I- semestre de los Laboratorios de Contexto. Universidad Central

Para seleccionar la muestra objeto de estudio y determinar la muestra de estudiantes con quienes se aplicó la encuesta online, se realizó una muestra probabilística de tipo aleatorio simple. Se asumió un error del 5% y un nivel de confianza del 95%. Según Hernández - Sampieri, Fernández - Collado, y Baptista – Lucio (2006, 241). El muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple se emplea cuando todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos (en este caso estudiantes) como parte de la muestra.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

La fórmula que guio la obtención del valor del tamaño de la muestra aleatoria simple fue la siguiente:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot P \cdot Q}{E^2 \cdot (N-1) + Z^2 \cdot P \cdot Q}$$

En donde,

N: es el tamaño de la población o universo (número total de posibles encuestados). Para el presente estudio, como ya se especificó la población está compuesta por los 330 estudiantes de pregrado matriculados en los Laboratorios de Contexto en el 2018 - I en la Universidad Central.

Z: es una constante que depende del nivel de confianza que asignemos. El nivel de confianza indica la probabilidad de que los resultados de nuestra investigación sean ciertos. Para el nivel de confianza establecido para la investigación de 95%, Z suele adquirir un valor de 1,96.

E: es el error muestral deseado, que equivale a la diferencia que puede haber entre el resultado que obtenido preguntando a un subgrupo de la población y el que se obtendría si se preguntará al total de dicha población. Para el caso de la presente investigación el error es del 5%.

P: es la proporción de individuos que poseen en la población la característica de estudio. Este dato es generalmente desconocido y se suele suponer que $p=q=0.5$ que es la opción más viable.

Q: es la proporción de individuos que no posee la característica en estudio, es decir, es $1-p$.

n: es el tamaño de la muestra (número de personas a encuestar).

Al aplicar la formula anteriormente descrita a la población objeto de estudio se obtuvo los siguientes resultados: Para una muestra total de (330) estudiantes de pregrado matriculados en los

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Laboratorios de Contexto de la Universidad Central en el I-2018 con un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 5%, la muestra fueron 178 estudiantes ($n= 178$).

Muestra de Docentes: Para la aplicación del cuestionario enviado por correo y la observación de cuatro (4) sesiones de clase, las personas seleccionadas son docentes de las siguientes áreas: Física, Filosofía y Humanidades. Los cuatro docentes pertenecen a la educación superior. Tres (3) de tiempo completo y (1) uno de cátedra.

Tabla 2 Docentes seleccionados

Codificación	Profesión y estudios de postgrados maestría	Experiencia docente
Docente 1	Filósofo, magister en creación literaria.	10 años en el sector privado
Docente 2	Físico y matemático magister en física.	6 años en el sector privado y 10 años el sector público
Docente 3	Cine y teatro, maestría en Arte Dramático	12 años en el sector privado y 8 años el sector público
Docente 4	Literatura, magister en Literatura.	13 años en el sector privado

Los criterios utilizados para seleccionar los docentes fueron:

- Pertenecer a los Laboratorios de Contexto de la Universidad Central.
- Tener un título profesional y Maestría
- Experiencia laboral mayor a cinco años al interior de la institución.
- Interés por compartir su experiencia de las prácticas pedagógicas en los Laboratorios de contexto.

Muestra de directivos: En cuanto a las personas que se escogieron para realizar la entrevista semiestructurada son: dos (2) directivos de la Universidad; el director de la facultad de Ciencias Sociales y el director de la facultad de Ciencias Naturales.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Tabla 3 Directivos seleccionados

Codificación	Profesión y estudios de postgrados maestría	Experiencia como directivo
El director de la facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte.	Licenciado en ciencias sociales, magister en Ciencias sociales y candidato a PHD de Cultura y las Ciencias Sociales.	8 años en el sector privado como director y 5 años como docente en el sector público.
El director de la facultad de Ciencia Naturales	Licenciado en física y magister en Física.	10 años como director y 7 años como docente en el sector privado y público.

Los criterios utilizados para seleccionar los directivos fueron:

- Pertenecer a un cargo directivo dentro de la Universidad Central.
- Tener un título profesional y Maestría
- Experiencia laboral mayor a cinco años al interior de la institución.
- Consentimiento para realizar la entrevista.

Se tuvo en cuenta que los docentes y directivos seleccionados conocieran el objetivo de la investigación y lo que se iba a hacer con los datos que cada uno suministró. Una vez que los consentimientos eran revisados por el tutor del proyecto, los docentes lo firmaban. De igual manera, se les asignó una codificación para guardar la confidencialidad de los nombres. En cuanto a los estudiantes se les explicaron los objetivos de la investigación y aceptaron contestar el cuestionario enviado por correo. Con respecto a las sesiones observadas en la clase, se pidió consentimiento de los docentes y se acordó con el docente el día que se haría. (Apéndice A).

En cuanto a la confidencialidad se tuvo en cuenta que los datos suministrados fueran codificados haciendo énfasis en la protección de la identidad de cada uno de los participantes. Se realizó lo siguiente:

- A los docentes se les asignaron codificaciones: docentes 1, 2, 3 y 4.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

- Los directivos: entrevistado 1 y entrevistado 2
- Para hacer referencia a las clases observadas se les dieron los nombres de: sesión 1, sesión 2, sesión 3, y sesión 4.

Con respecto al retorno de los resultados, se tuvo en cuenta que uno de los investigadores es parte del equipo de docentes de los Laboratorios de Contexto, eso implica compartir los resultados con el resto de sus colegas. En este caso se aprovechará el espacio para presentar los resultados de la investigación a través de una exposición magistral invitando a los docentes y directivos que participantes del proyecto. Con respecto a los estudiantes de la Universidad se les hará llegar la presentación por escrito.

3.1.4. Fases de la investigación.

Las fases esenciales de la investigación exploratoria descriptiva Selltiz, 1980 y Hyman, 1955 Citado por Sampieri, H, Collado, F y Baptista, P 2006).

Figura 2 Fases de la investigación Exploratoria- Descriptiva



Fuente: (Selltiz 1980 y Hylman, 1955 Citado por Sampieri, H, Collado, F y Baptista, P 2006)

3.2. Recopilación de Información

Para explorar, describir y analizar la información de la investigación se aplicaron las siguientes técnicas como lo señala Ander-Egg (1995)

3.2.1. Técnicas de Recopilación.

Observación participante estructurada: es participante cuando el investigador pertenece al mismo grupo que se investiga y permite conocer comportamientos sociales de un grupo desde el interior del mismo. Y es observación Estructurada porque apela a procedimientos más formalizados para la recopilación de datos, estableciendo de antemano que aspectos se han de estudiar (p. 202-203). En vista de que uno de los autores de la investigación pertenece al grupo objeto de estudio, se eligió la técnica de observación participante estructurada, puesto no solo permite un acercamiento al interior del mismo, también la posibilidad de una observación más rigurosa y enriquecedora.

Cuestionario abierto enviado por correo: Se caracteriza porque los encuestados contestan por sí mismos, sin intervención directa de ningunas de las personas que participan en el trabajo de campo. Los cuestionarios pueden ser abiertos y se aplican cuando se quieren conocer las percepciones, opiniones y experiencias generales; también son útiles al explorar el problema básico. (p. 244-245). Dado que la muestra de la población para aplicar el cuestionario es grande y las preguntas son numerosas, se decidió tomar un camino más rápido y seguro como es el cuestionario enviado por correo para explorar el fenómeno, adicional a esto, se buscaba conocer la percepción, opinión de los estudiantes frente a las prácticas pedagógicas de los Laboratorios de Contexto.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Entrevista semiestructurada: Son más flexibles, puesto que el entrevistador tiene la libertad para alterar el orden y la forma de preguntar. Así como el número de preguntas a entrevistar. Se dispone de un guio base que puede modificarse por intereses de la entrevista, aunque manteniendo el objetivo para el cual fue preparado y los diversos puntos sobre los que debe obtenerse información (p. 227). En cuanto a la entrevista semiestructurada se adopta en la investigación, puesto que se busca una mirada más amplia del fenómeno estudiado (pedagogía de la diferencia) desde el punto de vista, en este caso dos (2) directivos de la Universidad Central.

3.2.2. Instrumentos.

A continuación, se presentan los instrumentos que se aplicaron tanto a docentes como estudiantes de los Laboratorios de Contexto de la Universidad Central 2018.

Diario de Campo: Como relato, escrito de las experiencias vividas y de los hechos observados (Ander-Eg, 1995. p. 205), permitió registrar las cuatro (4) sesiones de clase en los Laboratorios de Contexto jornada diurna en el I-2018. El instrumento se diseñó de acuerdo a las necesidades de la investigación. En primera instancia consta de los datos del docente y del Curso. Luego se plantea tres momentos: descripción, análisis e interpretación y conclusiones, con el fin de poder abordar las tres horas de clase. Lo que se pretendía con el diario de campo era registrar las prácticas pedagógicas (metodología, estilos de enseñanza, dispositivos pedagógicos, didácticas, métodos de evaluación) de cada docente en el aula. Además de observar la actitud del estudiante frente a las mismas. (Apéndice, B)

Cuestionario abierto enviado por correo a estudiantes: Este instrumento fue aplicado en primer momento a ciento setenta y ocho (178) estudiantes matriculado en los Laboratorios de Contexto de la Universidad Central en el I-2018. El cuestionario consta de trece (13) preguntas abiertas distribuidas en seis categorías:

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

- Experiencia de vida (pregunta 1)
- La diferencia en el acto educativo (2 -3)
- Problematicación (4- 5)
- Transversalidad y transdisciplinariedad (6)
- Formación (7-9)
- Estrategias didácticas (10-13)

Tabla 4 Cuestionario enviados por correo a estudiantes I-2018

Universidad Central Vicerrectoría Académica Cuestionario a los estudiantes de los Laboratorios de Contexto	
Instrumento para la observación etnográfica de las prácticas pedagógicas de los docentes en los Laboratorios de Contexto I-2018.	
1.	¿Las materias que actualmente cursa en la Universidad tienen que ver de manera directa con sus experiencias de vida?
2.	¿Las materias que actualmente cursa en la Universidad están relacionadas de manera directa con dinámicas y procesos que promueven la diferencia?
3.	¿Qué deberían mejorar los profesores de los laboratorios de Contexto en lo relacionado con el acto educativo?
4.	¿El docente le permite abordar una problemática desde múltiples miradas?
5.	¿En los laboratorios de Contexto que actualmente cursa tienen que ver de manera directa con la realidad social?
6.	¿Qué entienden por formación transversal y transdisciplinar?
7.	¿Los laboratorios de Contexto y las salidas de campo, han contribuido significativamente a su formación profesional?
8.	¿Los laboratorios de Contexto y las salidas de campo, han contribuido significativamente a su formación ciudadana?
9.	¿Para usted que sería más importante: ¿informarse o dotarse de conceptos y de categorías de análisis?
10.	¿Considera que las herramientas didácticas que utilizan los docentes en los laboratorios cursos de contexto son las apropiadas para la formación transversal y transdisciplinar de los estudiantes?
11.	¿La estrategia metodológica del Laboratorio de Contexto es adecuada a las necesidades de formación del estudiante en temas y problemas de actualidad?
12.	¿En qué casos encuentra como muy conveniente el debate?
13.	Usualmente en las clases que usted cursa hay discusiones y ejercicios de lectura y de escritura?

En un segundo momento se envió el cuestionario por correo a los cuatro (4) docentes de los Laboratorios de Contexto de la Universidad Central, en el I-2018. El cuestionario consta de dieciséis (16) preguntas abiertas distribuidas en seis categorías:

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

- Estrategias didácticas (pregunta 1-2)
- La diferencia en el acto educativo (3-4)
- Problematicación (pregunta 5-6)
- Transversalidad y transdisciplinariedad (7-8)
- Formación (9)
- Practicas pedagógicas (10-16)

Tabla 5 Cuestionario enviado por correo a docentes I-2018

Universidad Central Vicerrectoría Académica Cuestionario a los docentes de los Laboratorios de Contexto	
<p>Instrumento para la observación etnográfica de las prácticas pedagógicas de los docentes en los Laboratorios de Contexto en el I-2018.</p>	
1.	¿Qué herramientas didácticas utiliza en el aula de clase
2.	¿Qué herramientas didácticas utiliza durante las salidas de campo?
3.	¿Cómo percibe una práctica pedagógica que privilegie la diferencia?
4.	¿Cómo podría definirse el papel de la pedagogía de la diferencia en la multiculturalidad?
5.	¿En los cursos que usted imparte qué lugar ocupa la problematización?
6.	¿Qué entiende usted por problema?
7.	¿Cuáles son los referentes conceptuales y pedagógicos que emplea, para la formación trasversal y transdisciplinar de los estudiantes?
8.	¿Cómo percibe usted la relación entre las disciplinas?
9.	¿Es suficiente y necesaria la capacitación y formación pedagógica que ofrece la Universidad a sus docentes?
10.	¿Considera que los Laboratorios de Contexto necesitan cambiar o mejorar sus prácticas pedagógicas?
11.	¿Hacia dónde está dirigida su práctica pedagógica?
12.	¿Qué debería mejorar de su práctica docente
13.	¿Cuáles serían los dispositivos o mecanismos pedagógicos más indicados para una práctica pedagógica?
14.	¿Cuál es el papel de la lectura en su práctica pedagógica?
15.	¿Qué lugar ocupan los deseos de los estudiantes en su interacción académica?
16.	¿Qué competencias privilegia más del estudiante: ¿su capacidad de aprendizaje o de interacción social?

Cuestionario de entrevista semiestructurada a Directivos: Instrumento que consta de diez (10) preguntas abiertas preparadas con anterioridad, que se aplicó a dos (2) directores de la Universidad Central; director de la Facultad de Ciencias Sociales, el director de la facultad de

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES
 Ciencias Naturales en el II-2018. El propósito de este cuestionario era conocer su punto de vista frente a la pedagogía de la diferencia en el acto educativo.

Tabla 6 Formato de entrevista a directivos II-2018

Universidad Central Vicerrectoría Académica Entrevista a directivos de la Universidad central
<p>Propósito: Determinar que tanto los directivos de la Universidad Central reconocen una práctica pedagógica en el marco de una pedagogía de la diferencia. II-2018</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo entiende una práctica pedagógica que privilegie la diferencia? 2. ¿De qué manera podrían proveerse unas prácticas pedagógicas más incluyentes? 3. ¿Cuáles serían los dispositivos o mecanismos pedagógicos más indicados para una práctica pedagógica orientada a la diferencia? 4. ¿A qué perspectiva educativa estaría vinculada una pedagogía de la diferencia? 5. ¿Qué aspectos puede y debería afectar una pedagogía de la diferencia? 6. ¿Dentro de las pedagogías constructivistas, cuál sería el lugar de una pedagogía de la diferencia? 7. ¿Cómo podría definirse el papel de la pedagogía de la diferencia en la multiculturalidad? 8. ¿En que se diferenciaría sustantivamente la pedagogía de la diferencia de las llamadas “Pedagogías Populares”? 9. ¿Por qué es más relevante pedagógicamente estimar los acontecimientos de la vida que los conceptos? 10. ¿Por qué la pedagogía de la diferencia estaría más orientada a proveer aprendizajes que a instrumentar enseñanzas?

3.3. Triangulación de la información.

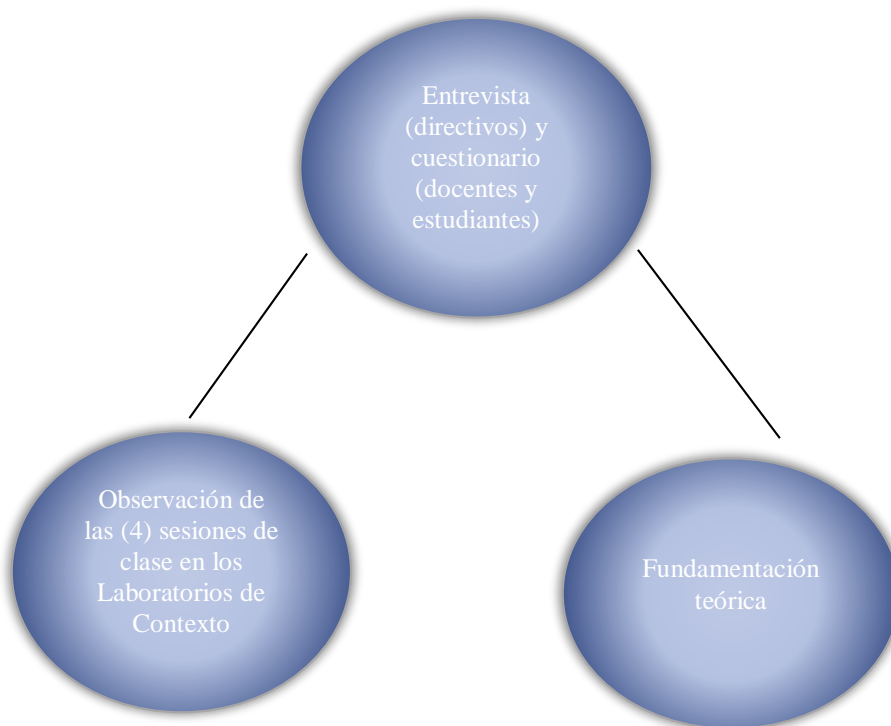
Con el objetivo de conseguir confiabilidad y consistencia en el análisis y las conclusiones de la investigación se triangulo con diversas fuentes de datos.

La triangulación significa utilizar técnicas o métodos diferentes en el momento de recoger y analizar los datos y la teoría según la pregunta de una manera controlada y articulada a los instrumentos de recopilación de información. Los datos utilizados en la investigación fueron los

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES
cuestionarios a docentes y alumnos, entrevistas a directivos, las observaciones en las sesiones de clase y la fundamentación teórica de cada categoría. (Rodríguez, 2006)

De forma gráfica la triangulación de fuentes se organizó de la siguiente manera: En un ángulo se ubican los docentes, directivos y estudiantes que fue la población con quien se trabajó para darle respuesta al instrumento del cuestionario y la entrevista. En el otro ángulo, las cuatro (4) observaciones que se hicieron en las sesiones de clase de los Laboratorios de Contexto, por último, en el otro extremo se ubicó la fundamentación teórica de la investigación.

Figura 3 Triangulación de la Información



Fuente: Rodríguez, C (2006) *La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuestas recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior.*

Capítulo 4. Resultados y discusión

4.1. Resultado por categorías de análisis

Para la consecución de los resultados se hizo fundamental centrar el análisis de los cuestionarios enviados a docentes y estudiantes, en siete (7) categorías analíticas que surgieron durante la aplicación de los instrumentos. (Apéndice D), (Apéndice, E)

A continuación, se presentan la descripción de los resultados que arrojaron los instrumentos aplicados en relación a la triangulación de la información y a partir de los objetivos planteados en la investigación. Sumado a esto, la definición de cada categoría de análisis.

4.1.1. Categoría Estrategia didáctica.

Antes de empezar a presentar la descripción de los resultados, es pertinente la definición de estrategia didáctica que según Tobón (2010) “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito”, por ello, en el campo pedagógico específica que se trata de un “plan de acción que pone en marcha el docente para lograr los aprendizajes” (p. 246).

Tabla 7 Resultado Categoría Estrategia Didáctica Docentes

Pregunta 1: ¿Qué herramientas didácticas utiliza en el aula de clase?

Docente 1. Libros, revistas, periódicos, redes sociales, material para talleres (cartulinas, fotografías, etc.), películas y documentales.

Docente 2. Estudios de caso, exposiciones magistrales, discusiones por grupos, preguntas problematizadoras, escritura de textos argumentativos.

Docente 3. video-Beam, videos de internet, lecturas, google drive, experimentos discrepantes.

Docente 4. Lectura de todo tipo de escritos, ensayos, artículos y noticias. Láminas para apuntes de clase, presentaciones audiovisuales, mapas conceptuales, esquemas, dibujos, gráficas, mapas, fotografías, ilustraciones, talleres con lecturas guiadas, actividades de grupo que promueven la reflexión-discusión.

Pregunta 2: ¿Qué herramientas didácticas utiliza durante las salidas de campo?

Docente 1. Entrevistas, observación directa, recopilación y diario de campo.

Docente 2. Celular, con diversos recursos gratuitos.

Docente 3. Observación, diario de campo, topografía, entrevista.

Docente 4. Se utiliza el método etnográfico, la participación activa de los estudiantes en las encuestas, el conocimiento directo del objeto de estudio.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Con respecto a los resultados de la categoría estrategia didáctica, se puede evidenciar que los docentes utilizan múltiples herramientas didácticas para llevar a cabo una clase integral. En este sentido, enseñar necesariamente solicita de la didáctica en todos sus procesos, porque es quien orienta el cómo se debe enseñar y es quien provee los materiales o herramientas, o más bien, la multiplicidad de posibilidades que permitan enseñar de una manera clara y precisa. (Kapelusz, 1980). Aunque a veces se torna complejo viendo que se tiene todas las herramientas posibles, para hacer de la enseñanza, algo productivo y lúdico.

Tabla 8 Resultado Categoría Estrategia Didáctica Estudiante

Pregunta 10. ¿Considera que las herramientas didácticas que utilizan los docentes en los Laboratorios cursos de contexto son las apropiadas para la formación transversal y transdisciplinar de los estudiantes?

Si, puesto que te muestra que está pasando en el entorno y que posibles soluciones se pueden realizar. Ayudan al estudiante a analizar su entorno y reflexionar sobre su realidad actual. No, considero que deben ser más dinámicos y lúdicos. Algunas herramientas son útiles, pero otras ya están obsoletas, es necesario actualizarlas. No, puesto que la única herramienta didáctica que siempre utilizan son las lecturas y sería interesante que propusieran otras alternativas. Si son apropiadas como es el caso de los textos, videos, aunque cada profesor tiene su propio estilo. No hay formación transversal ni transdisciplinar en las estrategias que utilizan los docentes. Un profesor alguna vez dijo... que el estudiante es el que tiene las herramientas para el aprendizaje... No, falta mucho para que las herramientas utilizadas sean apropiadas para dichos objetivos.

Pregunta 11. ¿La estrategia metodológica del Laboratorio de Contexto es adecuada a las necesidades de formación del estudiante en temas y problemas de actualidad?

Los Laboratorios abordan problemas de la actualidad y un acercamiento a poder observarlos y analizarlos. En cuanto a la metodología lo intentan, pero siempre se queda corta, podría mejorar, hay muchas maneras de aprender como también muchas maneras de enseñar y falta creatividad de parte de algunos docentes, una metodología que seduzca pero que no sature al estudiante.

Pregunta 12. ¿En qué casos encuentra como muy conveniente el debate?

Cuando el tema es actual y tiene relación con lo que vivimos hoy en día. Cuando hay diversas ideas frente a un tema. En el que haya diferentes puntos de vista. Cuando en la controversia esté implicada mucha gente.

Contrario a lo que se dicen los docentes, los estudiantes no están de acuerdo con las herramientas didácticas que utilizan los docentes en el aula, puesto que las consideran obsoletas. Adicional a

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

esto, falta de creatividad en la metodología de la clase y consideran que la lectura no debe convertirse en la principal herramienta didáctica.

A modo de ver, esto puede ser considerado un punto crítico de los Laboratorios de Contexto, sin embargo, Mendoza afirma (2003) La experiencia ha demostrado que no hay herramientas defectuosas; es decir, que cualquier herramienta didáctica puede ser efectiva si se utiliza correctamente y, sobre todo, si se aplica con planeación, dirección y el enfoque adecuado. Finalmente, si se está convencido de que las estrategias didácticas ayudan a atraer la atención, a fomentar el interés del estudiante en cierto contenido y a desarrollar aptitudes y habilidades, será mucho más sencilla la aplicación de cualquiera de las herramientas que el docente utilice.

En pocas palabras y retomando lo que plantea el autor, el problema no son las herramientas que utilizan los docentes sino el cómo le saca provecho a cada una de ellas. Como es el caso de la lectura y la escritura como estrategia didáctica, “va más allá de leer y escribir, la triada quedaría completa con el diálogo que constituye un intercambio de ideas y de puntos de vista para reflexionar y aclarar el propio pensamiento”. (Mendoza, p. 39). En otras palabras, la didáctica no puede seguir siendo concebida como una colección de simple recetas y trucos para controlar una clase, porque entonces se convertiría en un instrumento de manipulación aplicable en cualquier momento y en todo lugar. La didáctica siempre tendrá que reinventarse y ajustarse a las peculiaridades de los procesos y del contexto.

4.1.2. Categoría La diferencia en el actor educativo.

En un segundo momento, se encuentra la categoría La diferencia en el acto educativo, que permite analizar el lugar sustancial del docente y del estudiante, sus relaciones comunicativas, los recursos utilizados, los elementos curriculares y el medio en donde se desarrolló este acto,

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

aislando el meso y macro-entorno, para focalizar la atención en el propio acto de enseñar y aprender (Picardo, 2004, p.18)

Tabla 9 Categoría Diferencia en el Acto Educativa Docente

Pregunta 3: ¿Cómo percibe una práctica pedagógica que privilegie la diferencia?

Docente 1. Una práctica pedagógica que privilegie la diferencia asume el compromiso de convivir con ella, no negarla; la comprende para aprender de ella.

Docente 2. Una práctica pedagógica que privilegie la diferencia es una basada estrictamente en el respeto a los derechos humanos y la dignidad de las personas que participan del hecho pedagógico. Es una práctica que permite y estimula la controversia académica y el uso público de la razón argumentada. Y que, al mismo tiempo, rechaza cualquier discriminación con motivo de sexo, género, orientación sexual, raza, etnia o clase social. Como una práctica incluyente, una práctica humana, una práctica donde cada individuo desarrolla su cultura.

Docente 3. Doy preponderancia a la participación individual en las discusiones de grupo, así puedo percibir tanto las posturas como las habilidades del estudiante y conocer el nivel de manejo de ideas, la reflexión que suscitan y la asociación que haga de ellas hacia una postura propositiva de la temática tratada y en su área de saber profesional.

Docente 4. Una práctica que facilite la construcción del conocimiento desde la interdisciplinariedad, que motive el hacer y el trabajo en equipo; un factor que facilite la cohesión social y responda a las necesidades de los estudiantes y su entorno.

Pregunta 4: ¿Cómo podría definirse el papel de la pedagogía de la diferencia en la multiculturalidad?

Docente 1. Unos de los mayores problemas en la actualidad es justamente el de la "diferencia", porque con el aumento de la población, la tecnología y la globalización los sujetos entran en tensión por la inflexibilidad en las relaciones: "la comunicación implica el reconocimiento del Otro, de la diversidad, de la pluralidad, es decir, del derecho de cada uno a combinar a su manera instrumentalización e identidad, razón y cultura.

Docente 2. La defino como aquella que sugiere ver los ambientes de aprendizaje como ambientes de intercambio cultural entre participantes. Por ejemplo, el intercambio entre la cultura científica y la cultura cotidiana del estudiante.

En la tabla 9, se evidencia que los docentes le apuestan a la diferencia en el acto educativo en cuanto que lo ven como algo enriquecedor en ambas vías tanto para los estudiantes como para los docentes, así mismo, la diferencia responde a las necesidades de los estudiantes y toma en cuenta todas las dimensiones de lo humano (ética, espiritual, cognitiva afectiva, corporal, estética, comunicativa y socio político).

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

De esta manera, el acto educativo está presente en las transformaciones educativas actuales, en la medida que propende por reemplazar el concepto de “transmisión de información” por el de “construcción de conocimientos”, donde el educando juega un papel activo. (Picardo, 2004). Esto implica, la reconceptualización del rol del docente que ya no puede ser un simple transmisor de información, sino que asume la tarea de orientador, mediador y/ de facilitador (sin dejar de ser docente). Es decir, una persona que cumple un papel mucho más cualitativo en los procesos de aprendizaje.

Tabla 10 Categoría Diferencia en el Acto Educativo Estudiantes

Pregunta 2. ¿Las materias que actualmente cursa en la Universidad están relacionadas de manera directa con dinámicas y procesos que promueven la diferencia?

En algunos casos se plantean actividades donde se promueve la pluralidad en el conocimiento y el respeto por la diversidad. En otros casos no, algunas asignaturas carecen de humanidad, de respeto por el entorno y la alteridad. Cuando se aceptan profesores sin importar su condición sexual y se trabajan autores que no se discrimen por esto mismo. Sin embargo, se debe seguir trabajando por abordar problemas de la realidad, la polaridad de la sociedad e incluir las minorías.

Pregunta 3. ¿Qué deberían mejorar los profesores de los laboratorios de Contexto en lo relacionado con el acto educativo?

Mejorar sus prejuicios; “al estudiante no le gusta leer” su actitud en clase, en algunos casos se limitan a que los estudiantes pertenezcan a su misma línea en cuanto a discusiones teóricas. Dejar de ser tan lineales, mayor integración en clase, empatía con el grupo, más dedicación, lograr primero que los estudiantes pierdan el miedo entre ellos, mejorar la organización del curso, que las clases se ajuste al tema, reducir las horas de clase, no ser tan tediosos, ser más lúdicos, docentes más preparados, compartir las experiencias de estudiantes que tomaron anteriormente los Laboratorios. Alianzas con otras universidades, despertar interés en el tema, la forma tan arbitraria para evaluar, trabajar las falencias con las que llegan muchos estudiantes, dan por hecho que al estudiante ya sabe leer y escribir.

En la tabla 10, se evidencia que los estudiantes sienten una molestia por el estilo de enseñanza de algunos de sus docentes, en cuanto que manifiestan que no les agrada sus prejuicios, “los estudiantes no les gusta leer”, su apatía y hasta lo mal preparados que llegan a dar una clase. Así mismo, sugieren que los docentes deberían reconocer y trabajar sobre las falencias que llegan muchos estudiantes como leer y escribir.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Esta categoría también podría ser tenida en cuenta como un punto crítico de las prácticas pedagógicas en Los Laboratorios de Contexto. Respondiendo a esto, se apela a seguir trabajando por una práctica que privilegia la diferencia, eso implica una urgencia de reconocer, lo que el otro desde su subjetividad, no ha podido expresar, desde sus deseos, desde sus necesidades, desde sus verdaderas intenciones de vida (Deleuze, Guattari y Mora 1978). En pocas palabras, restablecer el orden de la escucha, de la comprensión y de saber que quiere el otro que se le indique.

En cuanto a que los docentes deberían trabajar sobre las falencias con la que llegan muchos estudiantes como se observa en la tabla 10. Traigo a colación al autor de Santos (2009), quien nos comparte desde la teoría de retaguardia con la que ha trabajado durante mucho tiempo con grupos sociales oprimidos en América Latina. El autor propone un docente de retaguardia que sea capaz de “escuchar, a aprender y enseñar, a regresar”. (p.277) Trasladando lo anterior al espacio de las Prácticas en los Laboratorios de Contexto, un docente que persiste en lograr que los estudiantes que se resisten a leer, a escribir, hablar por sí solos y sin presión de nada ni de nadie. A mantener la calma y no perder la motivación por aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades para aprender, a trabajar sobre debilidades que muchas veces no se perciben y a potenciar fortalezas que muchas veces se ignoran.

Para finalizar esta categoría, nunca se estará preparado para lo que está por venir, pero si se debe estar disponibles, lo que implica una posición ética que tensiona la idea de alumno normal, porque solo estar disponibles puede habilitar esa conversación con los otros, en un espacio de hospitalidad. (Sklier, 2017). En suma, el encuentro con lo diferente debe ser como un punto de partida para hacer cosas juntos donde la pluralidad habilite una conversación fraternal que valore la multiplicidad de lo singular.

4.1.3. Categoría Problematicación.

La problematicación entendida como ejercicio que parte de la experiencia para interrogar y poner en cuesti3n lo que ha sido puesto en duda como verdad (Sánchez, 1993). Un ejercicio proactivo, propositivo y creativo, puesto que la idea de creaci3n est3 ligada a la idea de problema y cuando un estudiante tiene la oportunidad de experimentar una situaci3n problem3tica busca todas las opciones posibles para dar soluci3n a ese problema.

Tabla 11 Categor3a Problematicaci3n Docente

Pregunta 5: ¿En los cursos que usted imparte qu3 lugar ocupa la problematicaci3n?

Docente 1. La problematicaci3n es el objetivo de todos mis cursos. Si un estudiante se va con m3s inquietudes que respuestas me doy por bien servido.

Docente 2. Es de vital importancia ya que la vida de los hombres y mujeres se mueven a partir de "problemas" en todos los planos y todos los enfoques de la vida cotidiana.

Docente 3. Considero la problematicaci3n como un proceso de construir preguntas con el estudiante. Un proceso de elaboraci3n de cuestiones. Sin cuestiones y/o preguntas no hay proceso educativo leg3timo.

Docente 4. Al considerar los intereses y los sueños de los estudiantes se est3n considerando no solo sus emociones, sino tambi3n la capacidad pensante que les ha dado origen a esos anhelos. En ellos trabaja siempre una angustia, un problema. As3 como al tratar de comprender las realidades y trabajar para menguar las necesidades, lo hace la ciencia. Que la hacen - y la practican- los seres humanos.

Pregunta 6: ¿Qu3 entiende usted por problema?

Docente 1. Una cuesti3n discutible (dial3ctica) que busca aclarar algo, proponer algo, alcanzar algo, determinar algo.

Docente 2. Una duda, una ambigüedad, una dificultad, una necesidad. Adem3s, debe existir una intenci3n comprometida por la soluci3n, por la aclaraci3n.

Docente 3. En educaci3n es la racionalizaci3n de un concepto que puede resultar discutible y del cual se busca una explicaci3n.

Docente 4. El problema es visto como una oportunidad "ut3pica" ideal o de laboratorio; oportunidad de experimentar, de suponer, de transitar por curvas de incertidumbres y del saber, de "realidades que se hacen" en la medida que transitamos por y hacia ellas.

En la tabla 11, la categor3a Problematicaci3n, se observa que uno de los prop3sitos en los que se centra los Laboratorios de Contexto, es lograr que los estudiantes se cuestionen todo lo que ven y escuchan. De igual manera, se haga preguntas que tal vez no tengan respuestas, pero se construyan como sujetos cr3ticos, reflexivos y comprometido por conocer e intervenir en problemas del entorno.

Pregunta 4. ¿El docente le permite abordar una problemática desde múltiples miradas?

Los Laboratorios de Contexto permiten explorar diferentes temáticas. De igual manera abordar una problemática del entorno desde diferentes puntos de vista. Se exponen ideas, debates, opiniones en situaciones complejas, pero también hacer un análisis de esas problemáticas reales que vive el país: “la corrupción, la indigencia, el transporte, la contaminación, el desempleo, la inseguridad. Permite que uno este informado y actualizado. Se puede abordar y construir conceptos desde diferentes perspectivas. Se incentiva a crear, realizar cosas; como ensayo, crónicas, piezas comunicativas, aumentar la capacidad de análisis y de solución a problemas. Observar y situar una problemática. Enriquecimiento del aprendizaje. El dialogo de saberes entre el docente y entre estudiantes. Gracias a ejercicios fuera o dentro del aula.

Pregunta 5. ¿En los laboratorios de Contexto que actualmente cursa tienen que ver de manera directa con la realidad social?

Sí, porque permite un acercamiento con el entorno, la ciudad, de relacionarnos con personas diferentes a los compañeros de la academia, poder dar posibles propuestas o ideas para la solución de ciertos problemas que se presentan en nuestra ciudad, especialmente con la problemática ambiental. Aprender conceptos muy importantes para la vida política que ha ayudado a comprender la realidad de nuestro país y sé que lo puedo aplicar en la carrera. Ampliar el espectro frente a lo que realmente ocurre permiten saber más y poder entablar conversaciones diferentes sobre temas que ya domino. Otras universidades deberían seguir el ejemplo y prepararnos para el mundo, ya qué no podemos quedarnos solo con la teoría. Por ejemplo, apostarles más a las materias que estén enfocadas por lo social y contemporáneo.

Desde el punto de vista de los estudiantes, de igual manera que los docentes, consideran que las prácticas de los Laboratorios de Contexto si le apuestan a la problematización, puesto que pueden situar y abordar una problemática desde su disciplina cada vez que salen a campo.

También, tienen la oportunidad de acercarse a la ciudad y toparse con una realidad real donde la gente transita todos los días y que muchas veces es invisible para muchos.

Aunque cuando se habla de problema se piensa que es algo del pensamiento o la razón, pero el problema viene de la sensibilidad que hace justamente parte de las dimensiones del humano y es legítimamente una de las razones de donde se desprende la creatividad y la proactividad. (Deleuze, 1991). La problematización como uno de los propósitos principales de los Laboratorios de Contexto, y apelando a la explicación Nietzscheana de educar para la cultura

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

o para la vida donde el verdadero sentido de educar y de formar, corresponde a una responsabilidad social, en el que se debe enseñar a vivir en comunidad y admitir las marcadas diferencias que han existido desde siempre en las estructuras sociales (Nietzsche, 2000). Recogiendo lo que dice el autor, solo se puede transformar la educación a favor de la humanidad, si se conforma un núcleo común de aceptación, en lo que corresponde pensar desde mi concepción y desde mis convicciones.

4.1.4. Categoría Transversalidad y Transdisciplinariedad.

La transdisciplinariedad es entrar a través y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo actual. Es una estrategia movilizadora, para pensar y actuar sobre múltiples problemas en el contexto de múltiples realidades y generar insospechadas zonas de intervención. (Nicolescu, 1997). Mientras que el concepto de transversalidad; hace referencia a la necesidad de la realidad en los diversos ámbitos sociales, culturales, educativos, políticos, económicos; se analice y que atravesase todo proceso de enseñanza y aprendizaje. (Réyabal, 1995). En este sentido, la transversalidad apunta al desarrollo integral de la persona, asumiendo el sistema educativo una perspectiva ética y una visión del mundo solidaria y responsable respecto a él, una dimensión que dé sentido a estos conocimientos y permita entender y actuar en relación con su problemática.

Tabla 13 Categoría Transdisciplinariedad y Transversalidad Docentes

Pregunta 7: ¿Cuáles son los referentes conceptuales y pedagógicos que emplea, para la formación trasversal y transdisciplinar de los estudiantes?

Docente 1. El cruce de procesos entre las diferentes disciplinas, apelando como ejemplo desde el perspectivismo nietzscheano, fundado en su libro "El provenir de nuestras escuelas" y la formación desde el reconocimiento del sujeto "como subjetividad en construcción" de Foucault; permite establecer en primera instancia, la constitución de una ética en relación con la existencia; y además desde la formación en la indagación y en el análisis, de esos procesos que llevan a los hombres, a hacer parte de la historia; y por ende establecer desde el constructivismo, el aprendizaje significativo.

Docente 2. El desarrollo del pensamiento reflexivo de John Dewey, conlleva a establecer que, el proceso cognitivo visto como un entrelazamiento de experiencias, lenguajes y conocimientos; despierta en el estudiante la posibilidad

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

de solucionar problemas de la vida cotidiana, laboral y académica, estableciendo los principios del método inductivo-deductivo, donde debo analizar, cuales premisas, hechos o acciones son verdaderas, falsas, necesarias o no, para hallar un conocimiento verdadero y seguro.

Docente 3. Si concebimos al estudiante como un ser integral: con diversos componentes y así mismo la realidad que lo circunda; acudiendo por lógica, a la ciencia y a la tecnología desde múltiples ópticas; que les permiten tener múltiples miradas, que se usan para la comprensión o el análisis (en determinado curso). Ahora bien, serán diferentes los referentes a los que se acuda para realizar dichas actividades como: la complejidad, el pensamiento relacional, el diálogo de saberes, la polifonía; la pedagogía de la lectura semiótica, el estructuralismo, la estética de la recepción.

Docente 4. Son diversos dependiendo de las temáticas a tratar, se siguen según la planeación del curso, que se sustenta en la motivación por la lectura y el trabajo interdisciplinar, la escucha y la argumentación

Pregunta 8: ¿Cómo percibe usted la relación entre las disciplinas?

Docente 1. Esa es una discusión para gente disciplinada, ordenada y especializada. Las disciplinas se las inventaron para que los falsos intelectuales pudieran crear mafias académicas que se creen dueñas de pequeñas parcelas del conocimiento, Fragmentadas, diseccionadas y divididas.

Docente 2. La realidad humana y social es una unidad compleja y sistémica. La división de la misma en distintas ciencias y disciplinas (sociología, economía, antropología, ciencia política, psicología, etc.) es un proceso de abstracción necesario para avanzar en su estudio, pero que siempre corre el riesgo del "sesgo disciplinar" de asumir como universal un particular.

Docente 3. Las diferentes disciplinas son parcelas del saber que se necesitan para desarrollar, una relación simbiótica de un sistema, que se define, que vive, que funciona porque las partes lo constituyen. Se trata de saberes cada vez más especializados que se afectan mutuamente y pueden ser solidarios, según sea nuestra potencial aplicación en el mundo de la tecnología, como mencioné antes, en la era de los pragmatismos.

Docente 4. Todas las disciplinas en alguna forma se interrelacionan, en una relación difícil en nuestros contextos, pero necesaria en el desarrollo de los territorios, y que se debe fomentar desde el respeto por la diferencia y la multiculturalidad.

Con relación a la tabla 13, los docentes afirman que sus prácticas pedagógicas están atravesadas por la formación transdisciplinar y transversal; en el entrecruzamiento de experiencias, lenguajes y conocimientos entre el docente, estudiante y voces externas fuera del aula. A pesar de que hay discusiones alrededor de las llamadas disciplinas, se reconoce que son necesarias para desarrollar una relación semiótica durante el proceso del aprendizaje. Adicional a esto y desde la experiencia de las prácticas pedagógicas en los Laboratorios de Contexto, la transdisciplinariedad y la transversalidad evoca a procesos que trabaja por la diferencia, la pluralidad y la multiculturalidad.

Retomando de nuevo al físico rumano Nicolescu (1997), refiere que la transdisciplinariedad no renuncia ni rechaza a las disciplinas, solo las tergiversaciones lo hacen, porque disciplina, interdisciplina, pluridisciplina y transdisciplina son todas como flechas del

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

mismo arco; el arco del conocimiento humano. Por ende, la transdisciplina aspira a un conocimiento relacional, complejo, pero siempre en busca del dialogo y una comprensión del mundo con la ayuda de las otras disciplinas.

Tabla 14 Categoría Transdisciplinariedad y Transversalidad Estudiantes

Pregunta 6. ¿Qué entienden por formación transversal y transdisciplinar?

Una formación completa adaptable a varios campos o dimensiones del conocimiento. Permite tener conocimientos integrales para que en el momento de entrar en el ámbito laboral se acomode a cualquier necesidad. Es capacitarse para ser una persona integral con cursos y temas que tiene una influencia directa o indirecta con su carrera actual. Lo transversal es algo complementario a lo que se aprende en la carrera, mientras que la transdisciplinariedad es emprender un proyecto con distintas disciplinas en el momento de situar una problemática social. Son temas que son aparte de su carrera, pero son importantes para la vida. Ambas hacen parte de una Formación adicional y complementaria. La Formación transversal tiene con función mejorar las habilidades de la persona y la formación transdisciplinar hace referencia a la interacción con otras carreras y diferentes miradas de abordarlas. Son Formaciones complementaria a la profesional que ayuda al estudiante a adquirir nuevos conocimientos que son necesarios en el proceso educativo.

Lo transversal consiste en potenciar las capacidades emprendedoras de los estudiantes, mientras que lo transdisciplinar son diferentes métodos de adquirir conocimiento. La formación transversal y transdisciplinar significa que hay conexión en todos los sectores de aprendizaje. Formación que interactúe entre diversas disciplinas haciendo uso de todas las herramientas pertinentes. Que atraviesa todas las disciplinas y en todas se puede aplicar el conocimiento. Transversal corresponde a la formación que se sale de lo convencional y pretende reforzar conocimientos a través de conferencias, talleres, etc., mientras lo transdisciplinar corresponde al cambio de enfoque, hacia aquel que va más allá del conocimiento.

En cuanto a lo que respondieron los estudiantes en la tabla 14, manifiestan que lo transversal aporta significativamente a una formación integral, como temas muy lejanos a su carrera, pero importantes para la vida. Mientras que la transdisciplinariedad, permite abordar una problemática desde las diferentes disciplinas cuando salen a campo.

En este sentido y como lo plantea Nicolescu (1997) no existe un único punto de vista (disciplina) sino múltiples de un mismo objeto, la realidad entonces puede ser vista como un prisma de diversas caras o niveles de realidad. Apelando al autor, es precisamente lo que se

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES
 intenta hacer en las prácticas de los Laboratorios de Contexto, que los estudiantes situé una problemática y la aborden desde sus diferentes disciplinas dentro de un espacio real.

4.1.5. Categoría Formación

Según Hegel (1991), La formación pasa a ser algo vinculado al concepto de la cultura y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las destrezas y capacidades naturales del hombre. No lejano de lo que plantea Vaillant y Marcelo (2001) El concepto formación incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano global, que es preciso atender frente a otras eminentemente prácticas. Por ende, es el individuo, la persona, el responsable último de la activación y desarrollo de los procesos formativos.

Tabla 15 Categoría Formación Docentes

<p>Pregunta 9: ¿Es suficiente y necesaria la capacitación y formación pedagógica que ofrece la Universidad a sus docentes?</p> <p>Docente 1. Pienso que la Universidad no tiene clara la noción de formación pedagógica, y confunde capacitación con formación.</p> <p>Docente 2. Cuando se trata de dejar atrás la formación tradicional (transmisión/conductista) para acercarse a la transversalidad en la educación.</p> <p>Docente 3. Se hace necesaria una constante capacitación de los docentes, ya que las herramientas pedagógicas cambian aceleradamente en el mundo globalizado y tecnificado de la actualidad.</p> <p>Docente 4. Nunca será suficiente más si permanentemente necesarias, ya que, así como la sociedad muta permanentemente las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas también</p>

En la tabla 15, los docentes consideran necesario una formación permanente porque el mundo cambia constantemente y esto les exige estar actualizados en todo lo relacionado al ámbito educativo. En este apartado y desde la visión de Freire (2004) los docentes se deben formar como sujetos históricos sociales, e ir creando una visión individual, liberada y propicia, para salir del desconocimiento; no es capacitarse para desarrollar ciertas habilidades, sino formarse y versarse cada vez que sea necesario, o sea todo el tiempo, ya que la evolución conceptual y las necesidades del espacio y el medio, nos indican que los cambios si y solo si

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

serán asumidos con responsabilidad, sabiduría y entendimiento, si sabe para qué se forma y porqué se hace.

Así, hablar de la formación de los docentes implica reconocer una serie de factores tanto de índole personal como de los contextos en el que se desarrollan sus prácticas, su historia, la construcción de una significación subjetiva, el valor social y su orientación ética.

Tabla 16 Categoría Formación Estudiante

Pregunta 7. Los laboratorios de Contexto y las salidas de campo, ¿Han contribuido significativamente a su formación profesional?

Si han contribuido, debido a que se abordan temas de interés en donde no se encuentran con facilidad. Permite conocer nuevos temas de otra manera y bajo otra metodología. Te da la posibilidad de crear y hacer y te sales de las rutinas de las clases convencionales. Ayuda a expandir los métodos de investigación, a interactuar con personas externas a la universidad, aprender de tus experiencias. Te muestra otra cara de la ciudad y de los problemas del entorno. Te otorga conocimientos diferentes a los que te enseñan en tu carrera. Es poner en practica la teoría. Es tener diferentes puntos de vista desde lo profesional.

Desarrolla habilidades en los estudiantes como poner en práctica los conceptos. Fortalecen tu carrera y potencia tus habilidades. Amplia tus conocimientos. Permite a analizar el entorno socioeconómico, político y laboral de una manera objetiva y profesional. Encuentras diversidad cultural en las salidas de campo. Puede encontrar más conocimientos fuera del salón de clase. Se consigue una formación profesional como personal. Son espacios diferentes a los convencionales.

Pregunta 8. ¿Los laboratorios de Contexto y las salidas de campo, han contribuido significativamente a su formación ciudadana?

Si ha contribuido, no solo como concepto también la manera de aplicarlo en la convivencia con los demás. Los laboratorios han ayudado a realizar una perspectiva más detenida del entorno en que nos movemos y las diferentes acciones que la sociedad realiza diariamente. Han generado conocimientos y experiencias importantes que tienen que ver con temas sociales o de interés de todos. Nos permite ver puntos de vista diferente al que conocíamos sobre ciertos temas, nos hace ser más conscientes de las fallas que hay en nuestro entorno y cómo podemos aportar en la solución de estos problemas. Ayuda a que nos acerquemos un poco más a lo que realmente nos toca enfrentarnos. Es una experiencia más para la vida. Permite un acercamiento a lugares que se percibían como peligrosos, pero tu opinión cambia cuando te abres a lo desconocido y diferente. Comprendes los comportamientos o cómo funciona la sociedad a la que pertenezco. A cuidar del otro como parte de mí.

Pregunta 9. ¿Para usted que sería más importante: ¿informarse o dotarse de conceptos y de categorías de análisis?

No basta con conocer la información hay que digerirla, analizarla para tener argumentos en una discusión. Informarme para tener criterios y dominios de los temas a discutir. Dotarse de conceptos, se tiene la capacidad de evaluar y dar solución a un problema. Informarse porque se puede comprender con mayor facilidad la incidencia o consecuencia de cada hecho que se presenta. Ambos porque permite tener un posición o punto de vista crítico o constructivo frente a cualquier tema. Las dos son muy importantes porque una lleva a la otra para analizar e informar sobre hechos de la realidad.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Es importante el análisis, porque al entender completamente el material de estudio es más fácil asimilar los conocimientos. Los Conceptos porque brindan herramientas para entender y desenvolverse en un contexto. Informarse, para conocer distintas disciplinas diferentes a la de la carrera. Dotarse de conceptos y de categorías de análisis porque te acerca al conocimiento y puedes tener diferentes puntos de vista sobre un problema. Las dos son importantes, tanto el estar informado de cada acontecimiento que sucede como de dotarse de conceptos para tener un argumento valedero al momento de abordar cualquier tema. Las dos cosas son importantes ya que hay que tener claros los conceptos para poderlos aplicar en la vida cotidiana, sin embargo, para poder desarrollarlos también hay que estar informados y a la vanguardia de lo que ocurre a nivel global.

Posteriormente, los estudiantes manifiestan que los Laboratorios de Contexto han contribuido significativamente a su formación profesional y ciudadana. En el primer caso; desarrolla habilidades en los estudiantes, propicia métodos de investigación, aborda conceptos desde diferentes disciplinas, los temas son acorde a los problemas actuales, y puedes contrastar la teoría con la realidad. En cuanto al segundo caso; los estudiantes tienen la posibilidad de descubrir su ciudad y apropiarse del territorio; ser más sensibles con el medio ambiente, cuidar del otro; situar y abordar una problemática dentro de su contexto; y acumular experiencias únicas para la vida.

Estas disposiciones de cómo nos estamos formando en el presente en todos los espacios de educación, nos está enseñando que, evolucionamos a través de la formación si vemos a los demás, como aquello que podemos ser o superar, no para crear dicotomías o paradigmas entre posturas, sino para superar en cierta forma, el dominio de lo fácil y de lo obvio y concretizar el pensamiento humano, sin olvidar que las generaciones pasadas y futuras, construimos todo el conocer respetando por ende, los avances y retrocesos del mismo. (Saul y Freire, 2002)

Con respecto a la pregunta 9 de la tabla 16, los estudiantes consideran que informarse como dotarse de contexto y categoría de análisis es importante en el proceso de formación, ya que actualizarse es necesario en un mundo globalizado y cambiante; y dotarse de conceptos

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES
como de categorías de análisis permite construir conocimiento y tener un punto de vista más crítico.

Dicho de otro modo, los conceptos no son universales, son locales, son creados para una circunstancia concreta, una ocasión. Los conceptos deben poder lograr un efecto de relevo entre la teoría y la práctica para ser capaces de afectar la vida, además han de ser vectoriales en tanto implican una cierta manera de circular en el espacio y en el tiempo (Deleuze, 1991). En otras palabras, los conceptos son líneas para pensar, aunque también poseen cualidades, ya que viajan hacia otros campos del saber, viven aventuras, adquieren flexibilidad al relacionarse con el arte, al visitar una película, una obra literaria, y que no deben ser confundidos con las ideas generales o abstractas, ya que un concepto, en su sentido más específico, es una palabra más su definición.

4.1.6. Categoría Prácticas pedagógicas.

Las prácticas pedagógicas es una forma de poder, una fuerza que actúa a favor de la continuidad y el cambio social. "Su racionalidad específica alude a un conocimiento impreciso, a condiciones cambiantes, y exige tener en cuenta las demandas concretas de la situación" (Gaitán, 2003 p. 13).

Tabla 17 Categoría Prácticas Pedagógicas Docentes

Pregunta 10: ¿Considera que los laboratorios de los Cursos de Contexto necesitan cambiar o mejorar sus prácticas pedagógicas?

Docente 1. Considero que los laboratorios de los Cursos de Contexto podrían mejorar sus prácticas pedagógicas, mediante reuniones que reúnan a todos los profesores (Cátedra, tiempo completo y medio tiempo), para mostrar, compartir y reflexionar sobre las diferentes experiencias vividas.

Docente 2. Creo que habría que cambiar sólo aquellas que se alejen de la consecución de los objetivos sea por su efectividad o pertinencia, o ajustarlas a las exigencias del cumplimiento de estos.

Docente 3. Los laboratorios de contexto requieren de una planeación de recursos dependiendo de las temáticas a tratar, recursos y materiales que permita enfatizar en las prácticas desde el hacer.

Docente 4. Es parte de la experiencia de cada docente, pero si es necesario continuar mejorándolas.

Pregunta 11: ¿Hacia dónde está dirigida su práctica pedagógica?

Docente 1. A construir habilidades sociales y ciudadanas: trabajo en equipo, aprender a compartir, saber convivir con la diferencia y la dificultad.

Docente 2. Hacia el desarrollo del pensamiento reflexivo, hacia un enfoque lingüístico de la enseñanza de las ciencias naturales, hacia no separar el sujeto del objeto, es decir hacia la intersubjetividad.

Docente 3. Desarrollar el pensamiento, a través de acciones científicas enmarcadas en la cotidianidad y en lo artístico.

Docente 4. Está orientada a crear inquietud en el estudiante, y que aprender sea un acto feliz que genere plenitud.

Pregunta 12: ¿Qué debería mejorar de su práctica docente?

Docente 1. Un cierto paternalismo, que me deja el comprender que las nuevas generaciones son el producto de más de 200 años de ignorancia y mala educación.

Docente 2. Mayor dedicación e interacción desde la pedagogía universitaria, acudiendo a los nuevos criterios de formación.

Docente 3. Conexión de los contenidos de clase con otros contenidos afines, y plataformas de contenidos y difusión; actualizaciones y aplicaciones en las diversas áreas y disciplinas de la ciencia y el saber para una mayor evidencia hacia el aprendizaje.

Docente 4. El manejo de los tiempos y las actividades.

Pregunta 13: ¿Cuáles serían los dispositivos o mecanismos pedagógicos más indicados para una práctica pedagógica?

Docente 1. En principio mecanismos pedagógicos que fomenten la pluralidad epistemológica y conceptual en el abordaje de las distintas facetas de la realidad analizadas en clase.

Docente 2. Es fundamental el respeto en la comunicación y la sana controversia académica y argumental. Docente 3. El debate, las mesas redondas, los talleres.

Docente 4. El trabajo en equipo y el juego permanente.

Pregunta 14: ¿Cuál es el papel de la lectura en su práctica pedagógica?

Docente 1. La lectura formal es el lenguaje de cada ciencia y parcela del saber. Contenedor y vehículo del conocimiento.

Docente 2. Descubrir el mundo y transformarlo. La lectura como actividad de la mente permite dar un sentido a signos y en efecto dar a esos signos un tratamiento de interpretación y análisis.

Docente 3. Para informar, para generar reflexión y debate, para señalar y abstraer puntos de vista.

Docente 4. No hay una sola manera de leer. La lectura imaginativa es aventura, viaje, experiencia.

Pregunta 15: ¿Qué lugar ocupan los deseos de los estudiantes en su interacción académica?

Docente 1. Por su edad, he visto que los deseos gobiernan las acciones de los estudiantes y sus sueños.

Docente 2. Tanto sus posturas como sus ideas son movidas fuertemente por ellos. Es de lo que más hablan.

Docente 3. La voluntad de los estudiantes es un factor decisivo en el éxito de cualquier proceso académico. Por tal razón, en la preparación de las clases, procuro -en el marco de las temáticas programadas- introducir material, lecturas, temáticas y problemas que susciten el interés de los estudiantes.

Docente 4. El primer lugar, un estudiante que no desee aprender, nunca va a aprender. Creo que lo importante es potenciar deseos.

Pregunta 16: ¿Qué competencias privilegia más del estudiante: su capacidad de aprendizaje o de interacción social?

Docente 1. He visto en mi experiencia que ellos privilegian su capacidad de aprendizaje; cada vez le dan menos importancia a su interacción social, por ello privilegio más el que puedan entrar en contacto social y de transferencia de conocimiento con sus pares y demás congéneres.

Docente 2. Su capacidad de reflexión y de análisis frente a un problema.

Docente 3. Si el estudiante tiene problemas de interacción social, su capacidad de aprendizaje le hará consciente de esos problemas y de las posibles soluciones al mismo.

Docente 4. La capacidad de aprendizaje a través de la interacción social.

En la categoría prácticas pedagógica se recogen experiencias propias de la misma práctica que, además de fortalecerlas, las convierte en aprendizajes invaluable para el acto educativo; por lo que es pertinente mencionar algunas de ellas.

- La posibilidad que los docentes compartan sus experiencias en los Laboratorios con el resto de los compañeros.
- Fortalecer los Laboratorios que se alejan de la consecución de los objetivos del proyecto.
- Planeación de recursos, tiempo y materiales antes de darle continuidad a un curso.
- Dejar el paternalismo, aportarle a la difusión de la experiencia, actualizarse en aplicaciones de diversas áreas de la ciencia.
- Los Laboratorios de Contexto construyen habilidades sociales, saber convivir con la diferencia; acrecienta el pensamiento crítico, fomentar el trabajo en grupo, la pluralidad; crean inquietudes en los estudiantes como descubrir el mundo y transformarlo.
- En el caso del estudiante, se desea que tenga voluntad de aprender, preguntar, indagar, capacidad de análisis ante un problema y de interacción con el resto de sus compañeros.

Retomo al autor argentino Skliar (2017) quien afirma que una de las principales virtudes de la educación es la detención, la pausa; hacerse un tiempo para pensar lo que por su propia mutación ya no es tan evidente ni obvio; la jactancia del curriculum y las didácticas como las formas nodulares de recrear y reinventar lo educativo (p.134) Recogiendo las palabras del autor

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES y trayéndolas al contexto. El docente que se espera en cualquier institución educativa; es aquel que da tiempo a los demás, tiempo para aprender, para hablar, para escribir, para preguntar, para pensar, para jugar, y se da tiempo a sí mismo; para escuchar, para ser paciente, para no someterse a las lógicas implacables para cumplir metas, objetivos o programas.

4.1.7. Categoría Experiencia de vida

Trayendo de nuevo a Deleuze (1991) La experiencia consiste en el resorte que potencia el pensar-actuar del individuo en términos de actuar en la acción, donde se privilegia la experiencia que por sí misma constituye un acumulado de vivencias que se vincula directamente con la voluntad de vivir, de poder y de hacer.

Tabla 18 Categoría Experiencia de Vida estudiante

Pregunta 1. ¿Las materias que actualmente cursa en la Universidad tienen que ver de manera directa con sus experiencias de vida? Todo el tiempo porque muestran la realidad actual del país y la posibilidad de tener una posición hacia la misma. Permite crecer como profesional, lo que pretendo ser en un futuro, Abre un mundo de alternativas y deseos. Te da la posibilidad de intervenir y contribuir desde cada carrera los problemas de la sociedad. Aborda directamente la vida personal y profesional de cada uno de los estudiantes. Te cuestiona lo que eres y quieres ser mañana. Además de crear, imaginar, soñar haciendo cosas por una experiencia de vida mejor para ti y para los demás.

En esta última categoría, se podría enunciar en concordancia con lo dicho por los estudiantes, que la experiencia de vida, aporta a la construcción de conocimiento en la medida que asumo que la participación del otro; sus vivencias y experiencias, se convierte en un discurso valido para la ciencia y para la misma vida.

4.1.8. Resultado de las observaciones en las sesiones de clase.

A continuación, se presenta la descripción y el análisis de las cuatro (4) sesiones observadas en clase (docente1, docente 2, docente 3 y docente 4). Al igual, que una tabla sintetizando todas las sesiones observadas.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Tabla 19 Resultado observaciones a las sesiones de clase

Sesión	Descripción de la Observación
Primera sesión Docente 1	Riguroso con el tema de la asistencia, sigue al pie de la letra el syllabus, le gusta el estudiante que tenga una posición política frente a cualquier tema. La gestión es su mayor estrategia didáctica para cualquier salida o actividad en clase.
Segunda sesión Docente 2	Es flexible en cuanto al Syllabus y los criterios de evaluación, el debate y la indagación científica, no puede faltar en su clase. La teoría del juego como su mayor herramienta didáctica para aprender.
Tercera sesión Docente 3	La asistencia de los estudiantes son una prioridad, más que una nota busca procesos de aprendizajes donde las actividades lúdicas es su mejor herramienta didáctica, no sale a campo si no hay un objetivo definido.
Cuarta sesión Docente 4	Es comprometido con sus estudiantes, la lectura es su herramienta de trabajo, considera que primero hay que tener claro los conceptos antes de salir a campo.

Tabla 20 Observación primera sesión de clase

Primera Sesión de clase

Docente 1.

Laboratorio de Contexto: Intervención Pedagógica: Modos de pensar

Día y Hora: jueves 9:00 a.m. – 12:00 p.m.

Descripción: En la primera hora, el docente hace una síntesis de lo que se va hacer en las tres horas de clase. Después, hace la presentación del tema, con un ejemplo de la vida cotidiana y como estrategia didáctica para desarrollar el mismo. En la segunda hora, realiza un juego con todo el grupo de estudiantes, con el objetivo de desarrollar la temática planeada. Luego arma grupos pequeños y les plantea un problema que deben desarrollar de acuerdo a unos parámetros establecidos por el docente. Al finalizar cada grupo socializa la solución al problema, mientras el docente persuade al resto de sus compañeros para que se cuestionen y hagan preguntas al grupo que está socializando su actividad. El docente se caracteriza por ser riguroso con el tema de la asistencia, no le gusta negociar ni tiempos y mucho menos notas, sigue el syllabus al pie de la letra y tiene en cuenta el estudiante comprometido, que participe y asista a clase.

Utiliza como dispositivo pedagógico, el tablero y como una estrategia didáctica ocasional, el juego. Sin embargo, le apuesta a utilizar como dispositivo pedagógico videos, películas y lecturas en clase. Pero, algo que resalta es la gestión como recurso pedagógico para cualquier actividad o salida de campo. En cuanto a la actitud de los estudiantes en clase, tienen una disposición abierta, exponen sus puntos de vista y toman una posición política sobre el tema. Con respecto a la salida de campo, el docente revisa el cronograma de actividades creado por cada grupo, les resuelve inquietudes y les indica que en cada salida deben traer diligenciado un informe de su recorrido. Eventualmente los acompaña, sobre todo cuando se trata de visitar una institución pública o privada.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

En la primera sesión de clase, se puede deducir que el docente 1 se caracteriza por ser riguroso con su labor docente. Así mismo, intenta salirse de las clases tradicionales, pero sigue la línea, muchas veces, conductista: como tomar rigurosamente la asistencia, realizar un quiz sorpresa, no le gusta negociar tiempos ni notas y sigue el syllabus al pie de la letra. Es exigente en el momento de calificar, así los estudiantes terminen evaluándolo mal, porque considera que hay que aprender hacer las cosas bien, no califica la intención, califica la participación, la asistencia y el compromiso. Sin embargo, hace la diferencia en el momento que pone a los estudiantes a que problematicen a partir de ejercicios que implica tomar una posición política en problemas de la actualidad.

Su mayor recurso o estrategia didáctica es la gestión, para cualquier actividad o salida de campo. De igual manera, la retroalimentación que es clave para que los estudiantes no comentan los mismos errores. Otra estrategia didáctica que utiliza y que no falla es el juego, como un punto de partida para plantear un problema y poder abordarlo desde la transdisciplinariedad. El trabajo en grupo, también lo considera importante, puesto que desarrolla habilidades, juego de roles, y fomenta la solidaridad por el otro.

Tabla 21 Observación Segunda sesión de clase

Segunda Sesión de clase

Docente 2.

Laboratorio de Contexto: Pensar y Jugar con los Paradigmas científicos

Hora: 9:00 a.m. – 12:00 p.m.

Descripción: En la primera hora de clase el docente presenta el tema, si es su primera clase indica cuales son los criterios de calificación a manera de propuesta, porque se puede cambiar si el grupo de estudiantes lo desea. También se interesa por leer desde la primera clase el syllabus y saber si están de acuerdo o es necesario replantearlo. Posteriormente, les explica el tema siempre con una actividad, juego o video. Intenta que la clase sea flexible, adaptable y que tenga una intencionalidad. Algunas veces le gusta grabar sus clases para autoevaluarse y poder saber qué debe mejorar en la práctica.

Siempre persigue que los estudiantes indaguen y lean artículos científicos; de hecho, les explica en las primeras sesiones como buscar bibliografías de primer y segundo nivel sobre el tema a trabajar. Este tipo de insumo, considera que les sirve a todos y orienta a los demás. De esta manera puedan discutir

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

y debatir cada uno sus diferentes modos de pensar, puesto que para el docente nadie tiene la razón y no hay conclusiones. En la última hora, los pone a trabajar en grupo con el respaldo de una guía preparada y explicada por el docente, luego los estudiantes la socializan e intentan que todos expongan su punto de vista. Al finalizar les hace una retroalimentación y siempre pregunta como estuvo la clase, tiene en cuenta cualquier comentario.

Las salidas de campo las plantea de acuerdo a lo que se vaya a indagar sobre el tema, puede ser cada 15 o 20 días, lo importante es que sea conveniente en el aprendizaje del estudiante. El trabajo final que tiene que entregar los estudiantes se comienza hacer desde la tercera sesión con ayuda y acompañamiento del docente. En caso de que un estudiante no haya venido a la clase anterior, la mejor manera de actualizarla es poniendo a los mismos estudiantes que le explique brevemente lo que vieron en la clase, lo utiliza como una estrategia para saber si todos entendieron el tema. En cuanto a la calificación es riguroso en la entrega del trabajo final, puesto que es algo que se viene trabajando cuidadosamente, pero más que la nota, le interesa saber si logro seducir a los estudiantes con el Laboratorio propuesto, y si realmente les sirvió para la vida.

En cuanto al docente 2, su práctica está enfocada en que los estudiantes se hagan preguntas y cuestionen todo lo que ven, apoyado desde la argumentación. El juego y las actividades lúdicas también son partes de sus estrategias. El docente parte de la premisa que hay que mejorar y nunca sentirnos satisfechos con lo que damos, porque siempre debemos estar innovando en metodologías, estrategias y discurso. Como, por ejemplo; grabar su clase, es la mejor forma de retroalimentación y saber que se debe cambiar y mejorar. Le apuesta a que los estudiantes hagan cosas a partir de conceptos y aprendan de la experiencia. Utiliza el debate o grupos de discusión dentro de sus estrategias didácticas como diferentes puntos de vista que salen a la luz, aunque dice que nadie tiene la razón y no existen conclusiones.

Tabla 22 Observación tercera sesión de clase

Tercera Sesión de clase

Docente 3.

Laboratorio de Contexto: Vida cotidiana y Ciudad

Día y hora: miércoles, 9:00 a.m. – 12:00 p.m.

Descripción: El docente desde que empieza la clase pone a jugar a los estudiantes, a partir de un objetivo definido con anterioridad. El juego lo realiza de diferentes maneras; con todo el grupo, por parejas, en grupos de tres, de cuatro o más. Intenta que todos se conozca y genera un clima de confianza desde el principio de la clase. El primer ejercicio que hace es poner a jugar a todos al mismo tiempo, donde el escenario es el salón de clase, que adapta para crear un espacio lúdico y agradable. Uno de las actividades que realizo fue hacer pareja y cada uno atacaba a su compañero con la punta de

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

los dedos, rápidamente les indicaba que cambiaran de pareja, hasta rotarse entre todos. Mientras hacían el ejercicio se reían y lo disfrutaban generando un clima de confianza.

Después les pedía que se tomaran todos de las manos y cerraran sus ojos, para trabajar la respiración. Los estudiantes dispuestos, seguían al pie de la letra las indicaciones del docente en un tono alto y con un buen sentido del humor. Al final de cada actividad les hacía una reflexión y les preguntaba cómo se sentían, la mayoría de los estudiantes respondía positivamente, siempre dejando un comentario agradable de la clase. Posteriormente, los ponía a bailar por pareja, donde el compañero colocaba sus pies encima de los pies de su pareja, a los cinco minutos los rotaba, los estudiantes se sentían a gusto en medio del ejercicio y nunca se daban por vencido si les quedaba difícil.

En caso de que alguien se encontraba tenso o indispuesto, siempre el docente lo convencía con palabras motivadoras y al mismo tiempo exigiéndoles compromiso por la actividad. Luego, les pidió que inventaran un comercial que tenían que ponerlo en escena al resto de sus compañeros, los estudiantes encontraban de todas las maneras y sin rendirse como sacar adelante el ejercicio y de paso se lo disfrutaba. Por último, les hizo dos (2) preguntas para responder en grupo: La primera, ¿a qué le tienen miedo? y la segunda, ¿Qué te hace feliz? En dos (2) grupos respondieron que una de las cosas que los hace feliz, “es venir a esta clase”, muchos coincidían con ellos. Se finaliza la clase con una intervención y reflexión por parte del docente, y reconociéndole el buen trabajo que habían hecho en las tres horas de clase.

Con respecto al docente 3, tiene un estilo propio que rompe con la escuela tradicional e intenta enseñar sin necesidad de caer en discursos tediosos o prácticas autoritarias. Una premisa que defiende “Aquí el resultado no es lo importante, sino el proceso que va transformando el aprendizaje del estudiante”. Cuando los docentes se preocupan por el resultado desaparece el humor y deja de ser divertido. Desmerita la nota, puesto que es más un instrumento de control y poder que los pone a competir entre ellos. Es más relevante que asistan a clase, porque al final lo que se busca es que todos puedan involucrarse en las actividades y en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la salida de campo no debe convertirse en un requisito, ni salir por salir, debe haber un objetivo y el mismo proceso muestra a donde debo ir y que debo hacer. Con respecto al tema de los syllabus, lo considera como una guía que me indica que hacer y que se va desarrollando a partir del proceso, debe ser flexible y ajustarse a los objetivos. El juego es y seguirá siendo una de las mejores maneras de enseñar y hace parte de la diferencia en el acto

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

educativo, no es solo una herramienta para niños, debe ser empleada para todo tipo de población, pero con un propósito en el proceso de aprendizaje.

Tabla 23 Observación cuarta sesión de clase

Cuarta Sesión de clase

Docente 4.

Laboratorio de Contexto: Música y literatura en el caribe

Día y Hora: jueves, 2:00 a.m. – 5:00 p.m.

Descripción: En la primera hora, el profesor acostumbra hacer una pregunta orientadora para entrar a discutir las lecturas que dejó como tarea para la clase. En este caso la actitud de los estudiantes frente a las lecturas es bastante pasiva, muchos guardan silencio, mientras la minoría hacen preguntas y exponen sus puntos de vistas. En la segunda hora, el docente presenta el nuevo tema que van a trabajar en las próximas dos horas. Utiliza el tablero como dispositivo pedagógico. Luego empieza a leer un libro relacionado con el tema y paralelamente a explicar cada párrafo. Sin embargo, mucho de los estudiantes tiende a distraerse con el celular, mientras otros, tienen toda su atención.

En la última hora, pone a trabajar a los estudiantes en una actividad grupal. Los chicos eventualmente se le acercan y le preguntan para aclarar sus inquietudes, todos tienen disposición para trabajar en grupo. Para evaluar la actividad, un integrante del grupo lo socializa con el resto de los compañeros, así mismo, el docente va haciendo la retroalimentación de la misma. En cuanto a la salida de campo, es cada 15 días, después de que tenga claro ciertos conceptos y lo que tienen que hacer, el docente no acompaña al grupo a la salida. Si tienen inquietudes se comunican por medio de correo y asesoría una vez a la semana.

El docente finaliza explicándoles y recordándoles la salida de campo que tienen la próxima clase y como deben entregar el informe correspondiente a la misma. Les recuerda que deben tener a la mano un diario de campo y el formato para llenar. Se despide haciendo recomendaciones del cuidado que deben tener cuando salgan a campo.

Por último, el docente 4, Una vez observada la clase, se evidencia que los estudiantes no muestran mucho interés por las lecturas, y mucho menos cuando otra persona les lee, tiende a distraerse más de lo habitual, tal vez la metodología no es la más apropiada para seducirlos a la lectura. En cuanto a las estrategias pedagógicas que utiliza el docente, son las tradicionales, el tablero y el discurso enmarcado, además del trabajo en grupo que sigue siendo una de las estrategias más sólidas, puesto los estudiantes se sienten más seguros en el momento de trabajar.

Muchos de los estudiantes encuentran interesante la salida de campo porque se sale de la rutina de clase en aula. Sin embargo, algunos aprovechan para faltar a clase. En el momento de evaluar, tiene en cuenta la participación, el estudiante inquieto que se problematiza, que se

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

cuestiona, le gusta trabajar sobre debilidades para convertirlas en fortalezas, la nota es un incentivo para hacer las cosas mejor.

Los videos, o diapositivas para una presentación son algunas de los mecanismos que utiliza para complementar una clase. Su prioridad es lograr que los estudiantes aprendan a escribir y que tomen el hábito de la lectura, porque considera que la lectura es clave en la educación y le abre un mundo infinito de aprendizajes.

A manera de conclusión, las prácticas de los cuatro docentes, consideran que los estudiantes se resisten a leer y es difícil involucrarlos cuando no ponen de su parte. Así mismo se interesan porque el estudiante indague, se cuestionen, lea, escriba, lo difícil es seducirlos para que eso sea posible, por eso la mayoría recurre al juego o actividades lúdicas para incentivarlos a este tipo de aprendizajes, sin embargo, muchos quieren reinventarse en su práctica docente y mejorar sus estrategias didácticas, pero por tiempo, conformismo, miedo o quizás desesperanza no continúan en la lucha. Lo que, si queda claro, es que el juego y las actividades lúdicas sigue y seguirá siendo una de las estrategias didácticas claves que más seduce a los estudiantes a hacer las cosas, más allá que por una nota.

4.1.9. Resultado de las entrevistas a los directivos

Para finalizar los resultados obtenidos, se presenta la descripción (Apéndice C y D) y el análisis de las dos (2) entrevistas realizadas a los directivos de la Universidad Central en lo relacionado a la pedagogía de la diferencia. De la misma manera, una tabla que representa un resumen de la entrevista.

Tabla 24 Resultado entrevistas a Directivos

Pregunta	Entrevistado 1	Entrevistado 2
----------	----------------	----------------

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

1. Cómo entiendes una práctica pedagógica que privilegie la diferencia?	Saber quién está del otro lado, porque termina cobrando el papel transversal en todo el proceso.	Personas con diferentes modos de aprender y de pensar.
2. De qué manera podrían proveerse unas prácticas pedagógicas más incluyentes?	Un método que sea capaz de enseñarle todo a todos.	Un reconocimiento de la heterogeneidad del curso.
3. ¿Cuáles serían los dispositivos o mecanismos pedagógicos más indicados para una práctica pedagógica orientada a la diferencia?	Pensarse como un proyecto integrado entre la comunidad y el estudiante.	Hacer combinaciones de dispositivos pedagógicos.
4. ¿A qué perspectiva educativa estaría vinculada una pedagogía de la diferencia?	A una pedagogía dialogante o problemática, de reconocer que no todos somos iguales.	Diferentes modos de llegar a satisfacerse esos perfiles profesionales
5. ¿Qué aspectos puede y debería afectar una pedagogía de la diferencia?	La experiencia de vida de docente y del estudiante.	Reconoce al otro tal como es.
6. ¿Dentro de las pedagogías constructivistas, ¿cuál sería el lugar de una pedagogía de la diferencia?	Descentrar el lugar del aprendizaje y la enseñanza en el maestro.	El centro en el proceso de enseñanza
7. ¿Cómo podría definirse el papel de la pedagogía de la diferencia en la multiculturalidad?	La posibilidad de muchos mundos dentro de un mundo.	Aceptar la diversidad
8 ¿En que se diferenciaría sustantivamente la pedagogía de la diferencia de las llamadas “Pedagogías Populares”?	Entender esas diversidades que están ahí.	No conozco que son las pedagogías populares.
9. ¿Por qué es más relevante pedagógicamente estimar los acontecimientos de la vida que los conceptos?	Para potenciar aprendizajes lo puedo lograr desde lo cotidiano	Todo acontecimiento conlleva a un conjunto de conceptos.
10. ¿Por qué la pedagogía de la diferencia estaría más orientada a proveer aprendizajes que a instrumentar enseñanzas?	Proveer aprendizajes, dejar de medir los conocimientos.	A proveer aprendizajes.

Como se observa en la tabla 24, los directivos entienden la pedagogía de la diferencia; como otros modos de aprender y pensar, un reconocimiento de la heterogeneidad; una pedagogía dialogante, capaz de reconocer que todos somos iguales y donde se descentre el lugar del aprendizaje. Un lugar para todos con muchas maneras de enseñar y aprender. No muy lejano de lo que propone Skliar (2017), la pedagogía de la diferencia enriquece la vida cotidiana, hace

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES
 parte del patrimonio inmaterial y convoca a tomar otros caminos para emprender, que quizás es contrario al de la normalidad, a lo que debe ser. Sin embargo, se abre a nuevos caminos y le apuesta a participar en la construcción del contexto educativo.

Por otro lado, el francés Meirieu (1992) señala que una pedagogía diferenciada no equivale a inventar una clase diferente para cada alumno. La pedagogía diferenciada como le da nombre el autor, se propone variar los procedimientos didácticos, las formas de trabajo, los recursos empleados, respetando la singularidad de cada uno y motivando la expresión individual en función de una mayor socialización y favoreciendo las diversas maneras de aprender (p.63)

Para finalizar este capítulo, la pedagogía de la diferencia; implica un dialogo permanente con el otro, en que se descentralice el aprendizaje, se acepte la diversidad, la pluralidad; se aprenda a partir de la experiencia, pero sobre todo se reconozca al otro como esa persona que puede aportar a mi transformación y a ser mejor.

Capítulo 5. Descripción del producto final

5.1. Hacia una Pedagogía de la Diferencia

Hablar de la diferencia implica restablecer el orden de la escucha, de la comprensión, de saber que quiere el otro que se le indique, para guiarse por un camino de superación que implica de algún modo, tomar el mando de sí mismo, del espacio, y convertirse en el protagonista de un mundo que en su presente y a la vez en su futuridad le exige, que vaya hasta el límite de su razón y empiece a vivenciar que formarse en cualquier ciencia, campo o práctica implica darse a la tarea de romper los paradigmas de la historia, que lo han supeditado a estar bajo la figura de la esclavitud del Ser. (Deleuze, 1978). Precizando lo del autor, la propuesta invita a salirse de las esferas hegemónicas de los modelos pedagógicos tradicionales sin desmeritar a ninguno, para

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES
arriesgarse a impartir una práctica que prepare a los jóvenes a enfrentarse con la vida y no solo con un mundo globalizado.

En cuanto al educador en la pedagogía de la diferencia, ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. (Freire, 1985 p. 86). Es decir, las transformaciones son de ambos sujetos en el que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

En este sentido, la pregunta problema que se plantea sería ¿Cómo comprender que la diferencia Pedagógica, es entender los lenguajes que surgen en el proceso de los aprendizajes?

Objetivo General

Comprender que la Diferencia Pedagógica, es entender los lenguajes que surgen en el proceso Enseñanza y aprendizaje

Objetivos Específicos.

- Razonar frente a la Pedagogía de la diferencia como un referente Postmoderno, de transformación Educativa.
- Categorizar las experiencias de vida como una manera observable, de pensar y hacer Pedagogía de la Diferencia.
- Demostrar que aplicar la Pedagogía de la diferencia en el acto educativo, asume los retos de un nuevo discurso en la educación.

En este sentido, se diseña una propuesta que fortalezca los puntos débiles encontrados en las prácticas realizadas por los docentes en los Laboratorios de Contexto. De igual manera, la

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES
propuesta es el fruto de las retroalimentaciones evidenciadas en cada una de las percepciones por parte del alumno; las experiencias contadas por los docentes; las observaciones realizadas en las sesiones de clase; y sin dejar atrás, la experticia de los directivos entrevistados.

En las categorías que se observaron puntos críticos fue en la categoría estrategia didáctica, La diferencia en el acto educativo y la categoría prácticas pedagógicas. A continuación, se propone algunas estrategias para su fortalecimiento en el marco de una pedagogía de la diferencia.

5.1.1. Estrategias didácticas

- El estudiante asuma el rol del docente sin que este pierda su papel y responsabilidad dentro de un marco pedagógico.
- Reinterpretar los lugares de socialización, asumiendo un imaginario del mismo que lo impulsa hacia lo nuevo, y lo aleja del paradigma repetitivo, por ejemplo; analizar contextos como museos, parques, iglesias, comercio, transporte entre otros viendo su realidad desconocida.
- Utilizar herramientas tecnológicas (videos, películas, documentales, blog, y twitter, Instagram) para rescatar lo real a partir de las opiniones de personas externas a la academia que proporcionaran una información a modo particular que logre proveer de nuevas miradas y estrategia en lo que compete a unas prácticas no solamente innovadoras sino vivenciales de esa realidad no observable.

5.1.2. La diferencia en el acto educativo

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

- Aplicar técnicas y herramientas de recopilación de información (encuesta, entrevista, observación, diario de campo) que sean diseñadas y aplicadas por la misma comunidad.
- A través de la caracterización de un concepto se puede realizar una historia, crónica, ensayo, poema, en el que el docente toma el lugar de un observador participante con la intencionalidad de aprender, luego analizar los contenidos del ejercicio práctico y lúdico retroalimentado, reflexionando y comparando los resultados de la actividad con diferentes perspectivas teóricas.
- Proponer lecturas de libros basados en películas, documentales, series de tv o novelas literarias que le permitan tener una conceptualización previa y pueda concebirse desde un contexto real.
- Mejorar los prejuicios hacia los estudiantes y proponer juegos grupales como una estrategia de acercamiento entre los mismos compañeros y hacia el docente.
- Trabajar sobre las debilidades con las que llegan muchos estudiantes a clase como es el caso de la lectura y la escritura a través de talleres (de gramática, normas APA, escribir cuentos de la vida cotidiana, crónicas, novelas, sagas etc...) de manera individual y grupal.

5. 2. 3. Prácticas pedagógicas

- Hacer una inducción a los docentes de tiempo completo, medio tiempo y de catedra sobre el concepto, la metodología y la finalidad de los Laboratorios de Contexto.
- Propiciar espacios en donde el docente pueda compartir sus experiencias en los Laboratorios de Contexto al resto de sus colegas.
- Hacer seguimiento aquellos Laboratorios que están lejos del objetivo del programa.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

- Que cada vez que los estudiantes salgan a campo tenga una intencionalidad y un objetivo claro.
- Realizar reuniones administrativas consensuadas con los docentes y el personal administrativo y de gestión para planear rigurosamente los Laboratorios para el próximo semestre.
- Planear antes de la clase, las actividades en cuanto a tiempo, espacio y recurso.
- Programar sus espacios laborales que le permita asistir a talleres, conferencias, encuentros con pares en todo lo relacionado al contexto educativo.

Los espacios para implementar la propuesta son los Laboratorios de Contexto y la población sería los estudiantes inscritos en la Los Laboratorios de Contexto de la Universidad Central.

Capítulo 6. Conclusiones

Pensar la diferencia en las prácticas pedagógica significa un cambio de costumbre de hacer las cosas, de romper paradigmas en la enseñanza y escuchar todos los lenguajes suscitados en el aula y fuera de ella.

El sistema educativo colombiano es pensado desde parámetros ajenos a la realidad de lo que pasa en otros países en lo que respecta a la reflexión de su quehacer pedagógico (Bolívar, 2003). De tal manera que no permitir que la pedagogía se renueve, se dinamice, para elaborar un discurso, una propuesta que la descentre de las esferas del poder y de la visión errada del Estado colombiano.

Pensar lo propio desde el territorio y zona de hábitat humano, es pensar desde la diferencia, es volver a tener alegría y equidad-formativa, es decir sonreír bajo la noción de la paz, la sabiduría y el profesionalismo, visto este como superación de paradigmas y dogmas, y por ende forjador de la libertad pensada, como la lucha intempestiva, entre la gobernabilidad del capitalismo y la construcción de una Razón-Acción y Futuridad-Acción, terminología que adopto como proceso nuevo, en un mundo donde el desprecio y la deshumanización entre pares humanos y académicos, no permiten avanzar de forma ecuánime en los discursos educativos.

La pedagogía de la diferencia implica que un docente se reinventa todos los días desde su labor docente, y que esté preparado a las demandas de los nuevos contextos. Como lo propone Escobar (2014) “una pedagogía pluriversal donde no existe el llamado individuo separado de otros humanos sino millones de versiones o maneras diferentes, todas válidas y reconocidas de aprender”. (p. 67)

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

El curriculum debe ser pensado desde las dimensiones humanas (afectiva, comunicativa, espiritual, cognitiva, estética, corporal y sociopolítica) para fomentar la creatividad, la sensibilidad por el medio ambiente, para cuidar del otro y tener una posición crítica hacia la vida.

Seguir trabajando a favor de prácticas pedagógicas que le apuesten a la experiencia, a la diferencia, a la transversalidad, transdisciplinar y la multiculturalidad.

Se generan varias aristas y caminos frente a la manera de, cómo enseñar, para qué enseñar, qué debo enseñar etc. Comprendiendo con ello que esta labor, ha de ser un recorrido donde el docente, y alentador de nuevos lenguajes, asumo la responsabilidad de llevar a la educación, hacia un campo de liberación, y replantear de paso la verdadera intención de educar para la vida; porque ello es lo que realmente debo hacer además de impartir la enseñanza de una ciencia en específico.

Por estas razones, las prácticas docentes deben estar enfocadas a que los jóvenes aprendan a vivir y habitar el mundo para hacer algo distinto de lo que han hecho sus antepasados (Skliar, 2017). Es decir, preparar al estudiante para la vida y no para el mundo del trabajo, más allá de que aprenda a ganarse la vida, es que aprenda a vivirla.

Por consiguiente, lo que debo es agrupar, mi postura con la del otro y empezar a construir un conocimiento justificado y en comunidad porque finalmente mis practicas docentes, profesionales, educativas etc., solo tienen sentido si yo asumo que mi experiencia depende de los demás, en cuanto asumo mi responsabilidad social cuando educo. (Freire, 2004)

Lista de referencias

- Ander-Egg. (1995). Técnicas de investigación social. Argentina: Lumen
- Bautista, E. (2017). Modelo pedagógico de los Laboratorios de Contexto. Bogotá. Universidad Central.
- Bello, C. (2011). Prácticas pedagógicas del profesor de formación general. Mirada desde los estudiantes técnico-profesionales y científico-humanistas. (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Recuperada de:
http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-bello_c/pdfAmont/cs-bello_c.pdf
- Bárcena, A. (2009). Institucionalidad y financiamiento para los bienes públicos globales: el caso del cambio climático, (inédito). Tomado de: NU CEPAL.: Cambio climático y desarrollo en América Latina y el Caribe: una reseña. Colección de Documentos de Proyectos LC/W.232
- Bolívar, A (2005). Políticas Educativas de Reforma e Identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España. En: Revista Académica, Archivos Analíticos de Políticas Educativas. No. 45. Vol.13. España: Universidad de Granada.
- Butler, J. (1988). Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory Baltimore, Estados Unidos: Editor The Johns Hopkins University Press. Vol. 40 No. 519-531.
- Carr, W. (2002). Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica 3ra.ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Castro, S. (2004). Pensar el siglo XIX”: Cultura, Biopolítica y Modernidad en Colombia. Javeriana. Bogotá: Ed. Santiago Castro –Gómez
- Castro, S. (2007). Concepciones teóricas acerca del liderazgo. Buenos Aires: Paidós.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Editado por Corte Constitucional.
- De Camilloni, A. (1997). Los Obstáculos Epistemológicos en la Enseñanza. Barcelona: Ed. Gedisa
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia. España: Editorial Pretextos.
- Deleuze, G. (1993). Nietzsche y La filosofía. Tercera edición. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). ¿Qué es la filosofía? Paris. Francia: Le editions de Minuit.
- Deleuze, G, Guattari, F, Mora J y Kafka (1978) Por una literatura menor. México, D.F: Ediciones Era, Print.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia (traducción español). Valencia, España: Edit. Pre-textos.
- Estrada, M (2004) Pedagogía diferenciadora: La escuela para las diferencias. (Maestría). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de:
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/559/1/AA0210.pdf>

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

- Estupiñan, N. (2012). Análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali. (Tesis de Maestría). Cali, Colombia: Universidad nacional de Colombia facultad de ingeniería y administración. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/6690/1/noelestupinanestupinan.2012.pdf>
- Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Unaula.
- Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. (pp. 341-349). Argentina: CLACSO.
- Flórez, R. (1999). Evaluación pedagógica y cognición. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill interamericana S.A.
- Foucault, M. (1961). Historia de la locura de la época clásica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1979). Microfísica del poder. España: Las ediciones de la piqueta.
- Freire, P. (1985). Pedagogía del oprimido. México DF: Siglo XXI
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa. Sao Paulo: Editorial Paz y Tierra.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). Transformación intercultural de la filosofía. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Fundación Universitaria Los Libertadores. (2018). Líneas de Investigación. Bogotá D.C.,
- Gaitán, C., Jaramillo, J., Gaitán, C., Jaramillo, J. y Granados, L. (2005). Estado del Arte Prácticas Educativas y procesos de formación en la educación Superior. Bogotá: Javegraf.
- Gell, A. (2016). Arte y agencia: Una Teoría antropológica. Buenos Aires, Argentina: Sb Editorial
- Gonzales, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. Artículo calidad en la EDUCACIÓN No. 33, diciembre 2010.
- Hegel, G. (1991). Fenomenología del espíritu. Traducción de Llanos Alfredo. Argentina: Edición Rescate.
- Hyman, H. (1955). Diseño y análisis de las encuestas sociales. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Kant, I. (2001). Crítica de la razón pura. Madrid España: Editorial Alianza.
- Kapelus, (1980). Hacia una Didáctica General Dinámica, Hacia una Didáctica General Dinámica Argentina, Nerici, Imideo.
- Ley 30. (1992). Ley de educación superior. Bogotá, Colombia, 28 de diciembre de 1992.
- Mahecha, L. (2016). Visibilización de la pedagogía de las diferencias en las prácticas de aula. (Tesis de Maestría). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Recuperada de: <http://bdigital.unal.edu.co/54518/1/lilianpatriciamahachagil.2016.pdf>
- Maturana, H. (1994). La democracia es una obra de arte. Bogotá: Magisterio.
- Merieu, P. (1992). Manual de instrucción escolar, desde metodologías activas hasta la pedagogía

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

- Diferenciada. 7a.ed. París: editor de la ESF, 1992. 187p. (Colección Pedagogías)
- Méndez, M. (2013). Modelo Pedagógico utilizado por los docentes del departamento de Educación Técnica Industrial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (Tesis de Maestría). Tegucigalpa Honduras: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Recuperada de: [file:///C:/Users/Liz/Downloads/modelo-pedagogico-utilizado-por-los-docentes-del-departamento-de-educacion-tecnica-industrial-de-la-universidad-pedagogica-nacional-francisco-morazan%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Liz/Downloads/modelo-pedagogico-utilizado-por-los-docentes-del-departamento-de-educacion-tecnica-industrial-de-la-universidad-pedagogica-nacional-francisco-morazan%20(2).pdf)
- Mendoza, G (2003). Por una Didáctica Mínima: Guía para facilitadores, instructores, orientadores, y docentes innovadores. México. Trillas.
- Mondragón, Ochoa, H. (2004). Prácticas pedagógicas en la universidad para la construcción de ambientes de aprendizaje significativo. Universidad Javeriana de Cali. Colombia. P, 63.
- Nerici, I. (1980). Hacia una Didáctica General Dinámica. Argentina: Kapelusz.
- Nietzsche, F. (2007). La genealogía de la moral. Buenos Aires, Argentina: Editorial Gradifco.
- Nicolescu, B. (1996). La Transdisciplinariedad Manifiesto. Paris: Ediciones Dur - Rocher
- Nietzsche, F. (2000). Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Trad. Carlos Manzano. Barcelona: Editorial. Fabula Tusquets.
- Pascual, A. (2013). Pedagogía de las diferencias: Hacia una cultura de paz y derechos humanos. (pp 1-8). Santo Domingo: Catedra Unesco Paz.
- Parra y Galindo. (2016) Transformaciones de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización. (Tesis maestría) Bogotá D.C: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19490/ParraSalcedoEdwinFabian2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perrenoud, P. (2007). Pedagogía diferenciada: De las intenciones a la acción. Madrid: Editorial Popular.
- Picardo, O (2004) Diccionario pedagógico. San Salvador: Upaед
- Porlán, R. y Martín, J. (1983). El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula. España: Editorial Diada.
- Rivero, Ángel. (2017). Informe de Gestión del Programa Cursos de Contexto durante 2017-2018. Bogotá D.C: Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte, Universidad Central.
- Reyábal, M & Sanz, A (1995). "La transversalidad y la educación integral", en Los ejes transversales, aprendizaje para la vida. Madrid: Escuela Española.
- Reinter, E. (2007). La Globalización de la pobreza.: Cómo se enriquecieron los países ricos y por qué los países pobres siguen siendo pobres. Barcelona: Ed. Crítica.
- Rodríguez, M. (2015). Evaluación de un Programa de Formación del profesorado universitario basado en el modelo de investigación-acción desde una perspectiva pedagógico-curricular por competencias. (Tesis Doctoral). España: Universidad de Sevilla. Recuperada de:

<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/34775/TESIS%20Pilar%20Rodriguez.pdf;sequence=1>

- Sampieri, H., Collado, F. y Batista, P. (2006). Metodología de la investigación. México, D.F.: Editorial McGraw Hill.
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la Educación: Perfiles Educativos, núm. 61, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México: Perfiles Educativos ISSN: 0185-2698
- Saul, A y Freire, P (2002). La formación de educadores: múltiples miradas. México: Siglo Veintiuno, Print.
- Secretaria de Educación y alcaldía Mayor de Bogotá. (2006): Navegador Pedagógico de Bogotá: Ed. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. y Cook, S. (1980). Métodos de Investigación en las relaciones Sociales. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- Santos, S. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México: CLACSO, siglo XXI.
- Skliar, C. (2017). Pedagogías de las Diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente en Gentili. P., Códigos para la ciudadanía, Buenos Aires: Santillana.
- Tobar, J y Quijano, O. (2006). Discursos y prácticas del desarrollo glolocal. Popayán.: Ed. Universidad del Cauca.
- Tobón, M. (2010). Formación integral y competencia, Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá Colombia: ECOE
- Torres, R (2017). Las voces otras de la diversidad en las escuelas. (Maestría) Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: http://bdigital.unal.edu.co/60972/1/11200280_2017.pdf
- Universidad Central (2013). Acuerdo del Consejo Superior No. 11.
- Universidad Central. (2016). Proyecto Educativo Institucional PEI. Vicerrectoría Académica, Bogotá D.C. Escuela de Pedagogía, Universidad Central.
- Valencia, O. (2012). Ecosímias: Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contextos de multiplicidad. Quito, Ecuador.: Universidad del Cauca.
- Vaillant, D y Marcelo, C. (2001), Las tareas del formador, Málaga, Aljibe.
- Viveiros de castro, E. (2004). Perspectivismo y multinaturalismo en la América indígena, en Alexandre Surrallés y Pedro García Hierro (Eds.), Tierra adentro. Territorio indígena y percepción del entorno. (pp. 37-79). Lima: Grupo Internacional de Trabajo sobre Estudios Indígenas.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Zubiría, J. (1994). Los Modelos Pedagógicos, Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá, Colombia:
Editorial Magisterio.

Apéndice

Apéndice A Consentimiento Informado

Consentimiento Informado

A través de este documento se expone los lineamientos de la investigación y hacer la invitación a participar voluntariamente de la misma. Título de la Investigación: Otros Mundos, Otras Experiencias Educativas Posibles: Hacia una Pedagogía de la Diferencia. Nombre de los Investigadores: Lorena Patiño Gordillo y Liz Andrea Bocanegra Castañeda. Lugar, dirección del sitio de investigación y teléfono: Universidad Central, Carrera 4 N° 21 - 38. 3239868 ext. 1251.


El objetivo de la investigación: Es fortalecer las prácticas pedagógicas de los Laboratorios del Programa Cursos de Contexto de la Universidad Central, en el marco de la pedagogía de la diferencia.

Problemática gira entorno a la siguiente pregunta: ¿Cómo fortalecer las prácticas pedagógicas de los Laboratorios del Programa Cursos de Contexto de la Universidad Central, en el marco de la pedagogía de la diferencia?

Objetivos específicos: 1. Identificar los puntos críticos de las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes en los Laboratorio del Programa Cursos de Contexto. 2. Determinar las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas de la pedagogía de la diferencia. 3. Realizar una propuesta pedagógica para los Laboratorios de Contexto que permita materializar la diferencia en el acto educativo.

Los datos se obtendrán por medio de un cuestionario enviado por correo a cuatro (4) docentes y ciento setenta y ocho (178) estudiantes y una entrevista semiestructurada a dos (2) Directivos de la Universidad Central. Los datos se organizarán en ATLAS. Ti y posteriormente se analizarán.

A continuación, se presenta un cuadro en que cada docente manifiesta conocer los lineamientos de la investigación, declara participar y posteriormente firma. Por efectos de la confidencialidad a los docentes investigados se les asigno una codificación en el documento de la tesis.

Codificación	Conozco sobre la Investigación	Quiero participar en la investigación	Firma
Entrevistado 1	Si	Si	
Entrevistado 2	si	si	

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS POSIBLES

Consentimiento Informado

A través de este documento se expone los lineamientos de la investigación y hacer la invitación a participar voluntariamente de la misma. Título de la Investigación: Otros Mundos, Otras Experiencias Educativas Posibles: Hacia una Pedagogía de la Diferencia. Nombre de los Investigadores: Lorena Patiño Gordillo y Liz Andrea Bocanegra Castañeda. Lugar, dirección del sitio de investigación y teléfono: Universidad Central, Carrera 4 N° 21 - 38. 3239868 ext. 1251.


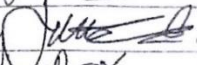
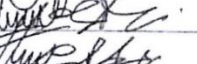
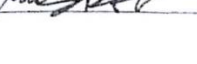
El objetivo de la investigación: Es fortalecer las prácticas pedagógicas de los Laboratorios del Programa Cursos de Contexto de la Universidad Central, en el marco de la pedagogía de la diferencia.

Problemática gira entorno a la siguiente pregunta: ¿Cómo fortalecer las prácticas pedagógicas de los Laboratorios del Programa Cursos de Contexto de la Universidad Central, en el marco de la pedagogía de la diferencia?

Objetivos específicos: 1. Identificar los puntos críticos de las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes en los Laboratorio del Programa Cursos de Contexto. 2. Determinar las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas de la pedagogía de la diferencia. 3. Realizar una propuesta pedagógica para los Laboratorios de Contexto que permita materializar la diferencia en el acto educativo.

Los datos se obtendrán por medio de un cuestionario enviado por correo a cuatro (4) docentes y ciento setenta y ocho (178) estudiantes y una entrevista semiestructurada a dos (2) Directivos de la Universidad Central. Los datos se organizarán en ATLAS. Ti y posteriormente se analizarán.

A continuación, se presenta un cuadro en que cada docente manifiesta conocer los lineamientos de la investigación, declara participar y posteriormente firma. Por efectos de la confidencialidad a los docentes investigados se les asigno una codificación en el documento de la tesis.

Codificación	Conozco sobre la Investigación	Quiero participar en la investigación	Firma
Docente 1	Si	Si	
Docente 2	Si	Si	
Docente 3	Si	Si	
Docente 4	Si	Si	

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS POSIBLES

Apéndice B Transcripciones sesiones observadas en clase

Universidad Central
Vicerrectoría Académica

Diario de campo

Instrumento para la observación etnográfica de los Laboratorios de Contexto 1-2018

Nombre del Laboratorio Intervención pedagógica: Modos de pensar

Nombre y apellidos del profesor: Docente 1

Jornada: Diurna. Horario: 9:00 am a 12:00 pm

Propósito: Realizar una observación rigurosa de las prácticas pedagógicas de los docentes en los Laboratorios del Programa Curso de Contexto.

Lugar: Hora de inicio:

Fecha: Hora de cierre:

Descripción de la clase:

En la primera hora, el docente hace una síntesis de la que se va hacer en los tres horas de clase. Después hace la presentación del tema con un ejemplo de la vida cotidiana y como estrategia didáctica para desarrollar el mismo. En la segunda hora realiza un juego con todo el grupo de estudiantes, con el objetivo de desarrollar la temática planteada. Luego como grupos pequeños pequeños y les plantea un problema que debe resolverse de acuerdo a unos parámetros establecidos por el docente. Al finalizar cada grupo socializa la solución al problema; mientras el docente persuade al resto de sus compañeros para que le cuestionen y hagan preguntas al grupo que está socializando la actividad. El Docente se caracteriza por ser riguroso con el tema de la asistencia, no le gusta negociar ni tiempos y mucho menos notas, sigue el syllabus al pie de la letra y tiene en cuenta el estudiante comprometido, que participa y asiste a clase. Utiliza como dispositivo pedagógico al tablero y como una estrategia didáctica ocasional, el juego. Sin embargo, es fiel a utilizar videos, películas y lecturas de clase. Para algo que resalta y lo considera importante en la gestión como recurso pedagógico para cualquier actividad o salida de campo.

Análisis e interpretación:

Después de observar la clase del docente 1, se evidencia que intenta salirse de las clases tradicionales, pero sigue la línea muchas veces con la rigurosidad; como tomar rigurosamente la asistencia, realizar un quiz sorpresa, no le gusta negociar y sigue el syllabus estrictamente. Es exigente en el momento de calificar, así los estudiantes a que problematizan a partir de ejercicios que implica tomar una posición política en problemas de la actualidad. Su mayor recurso o estrategia didáctica es la gestión, pero cualquier actividad o salida de campo. De igual manera, la retroalimentación que es clave para que los estudiantes no comenten los mismos errores. Otra estrategia didáctica que utiliza y que no falta es el juego, como un punto de partida para plantear un problema y poder abordarlo desde la transdisciplinariedad. El trabajo en grupo, también lo considera importante, puesto que desarrolla habilidades, juegos de roles, y fomenta la solidaridad por el otro.

Conclusiones:

Se puede decir que su práctica pedagógica enfocada a potenciar estudiantes que participan y cuestionan todo lo que les va ocurriendo, que toman una posición política sobre su carrera en temas de actualidad que crea espacios e interactivos y que van más adelante del docente. Que aprenden de la experiencia pero que no repiten bien los conceptos. Para finalizar, el juego sigue siendo una de las estrategias didácticas que más le da a los estudiantes hacer las cosas más allá de lo que se les

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS POSIBLES

Apéndice C Transcripción del primer entrevistado

Entrevistado 1: Director de la Facultad de las Ciencias Sociales, Humanidades y Arte de la Universidad Central. Magíster en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y actualmente candidato a Doctor de Cultura y las Ciencias Sociales de Santiago de Chile.

Entrevistador: Pregunta 1 ¿Cómo entiende una práctica pedagógica que privilegie la diferencia?

Entrevistado 1: En ese Sentido, considero que esa práctica sería el contexto de la población con la que uno se encuentra, es decir los diseños que uno establezca pedagógicamente estén relacionados y surjan de la población que tu tengas y con la que vayas a compartir ese espacio, es fundamental y es vital saber quién está del otro lado, pues porque termina cobrando el papel transversal en todo el proceso pedagógico más allá de esas dinámicas, esas escuelas clásicas que nos enseñaron que el otro está allá para ser un receptor.

Entrevistador Pregunta 2. ¿De qué manera podrían proveerse unas prácticas pedagógicas más incluyentes?

Entrevistado 1: Hay dos cosas con en el proceso de inclusión, siento que parte de lo que hemos hecho mal pedagógicamente en el país, es entender la inclusión como llevar a alguien más al aula. Una experiencia que tuve como docente fue en un colegio donde tenía en tu grupo un niño con ciertas particularidades cognitivas que por edad debía socializar con el resto, pero no había ningún proceso de acompañamiento con él, uno llegaba al aula y encontraba que los otros le colocaban por ejemplo la seta de basura al niño en la cabeza, entonces se estaban burlando y cuando uno hacía preguntas a ese soporte psicopedagógico o cognitivo, la respuesta era lo que necesitamos es que socialice con alguno de su misma edad, que por lo menos se acerquen a su edad. En este sentido pienso que hay que pensar en prácticas pedagógicas incluyentes, hay escuelas que nos han dado ya muchas opciones, es una forma de sintonizarse con esas propuestas por ejemplo lo que nos dejó Juan Amos Comenio, la didáctica magna, que dice encontrar un método que sea capaz de enseñarle todo a todos.

Entrevistador: Pregunta 3. ¿Cuáles serían los dispositivos o mecanismos pedagógicos más indicados para una práctica pedagógica orientada a la diferencia?

Entrevistado 1: Si se entiende el dispositivo pedagógico que maneja la Universidad Central, entendiendo el mismo como una propuesta, un esquema que te permite a ti estructurar una clase desde esa lógica del dispositivo pedagógico porque hay muchas discusiones sobre el concepto y las palabras dispositivo, creería que hay dos grandes y que por lo menos en esta Universidad existen, y pueden ser aplicados en diferentes contextos. Primero, la forma como la universidad maneja el concepto de taller desde las necesidades de conocimiento empírico, desde esas ideas previas, de esas nociones que tienen los estudiantes, dependiendo la que uno comparta. El segundo, los proyectos integrados que debería pensarse con esas relaciones con la comunidad y el estudiante termina siendo el protagonista que lidera ese proceso.

Entrevistador Pregunta 4 ¿A qué perspectiva educativa estaría vinculada una pedagogía de la diferencia?

Entrevistado 1: Si uno hace un rastreo en el país por ejemplo Alberto Merani, tiene sus campos actualmente para hablar sobre la pedagogía dialogante por ejemplo podría ser una entrada, hay otros colegios que ya están hablando de la pedagogía problemática, lo que encuentro es que esa pedagogía de la diferencia es que tiene que tener una base en el análisis de la existencia de entender que no todos somos iguales. Posteriormente a todo, el campo del constructivismo que están buscando reflexionar sobre todo el elemento ontológico del ser y pasar también por la necesidad que se tiene el dar un lugar al otro, yo siempre recuerdo una frase que tienen las madres de mayo que es “Y el otro soy yo”. Entonces ese campo de las pedagogías emergentes puede encontrarse en lugares de iniciación y rastreos epistémicos esa es la diferencia.

Entrevistador Pregunta 5 ¿Qué aspectos puede y debería afectar una pedagogía de la diferencia?

La experiencia de vida de docente y del estudiante, la formación profesional, las prácticas pedagógicas y la misma pedagogía.

Entrevistador Pregunta 6 ¿Dentro de las pedagogías constructivistas, ¿cuál sería el lugar de una pedagogía de la diferencia?

Entrevistado 1: Primero el constructivismo con esa corriente que cogió a Colombia finalizando los ochenta y comenzando los noventa y todo el mundo en este país comenzó a hablar sobre el constructivismo y lo unieron con el aprendizaje significativo de Ausubel, creo que lo que hace el constructivismo en un primer momento es la

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS POSIBLES

invitación es descentrar el lugar del aprendizaje y la enseñanza en el maestro eso es fundamental. Considero que es un pilar, si desde ahí se puede llegar a tener algo, un campo repleto como el diseño universal de aprendizaje que emergió también de ese tipo de análisis, podría sintonizarse como en ese espacio, parte del problema de los académicos siempre está en buscarle el lugar de enunciación epistémico a las cosas y tal vez esa propuesta de pensar en la diferencia está más enmarcada en elementos de diferentes corrientes y poder hacer la diferencia en el aula.

Entrevistador Pregunta 7 ¿Cómo podría definirse el papel de la pedagogía de la diferencia en la multiculturalidad?

Entrevistado 1: Hay me apoyaría en un concepto de Arturo Escobar sobre el Pluriverso, el hace relación con ese Pluriverso como la posibilidad de muchos mundos dentro de un mundo y en ese sentido creo que la diferencia tiene que permitirme a mí, no solo reconocer al otro, sino también reconocer y pasa por el respeto del otro. Y no la imposición.

Entrevistador Pregunta 8 ¿En que se diferenciaría sustantivamente la pedagogía de la diferencia de las llamadas “Pedagogías Populares”?

Entrevistado 1: Si retomo parte de los postulados de un educador popular o en sus textos como lo hace el profesor Alfonso Torres Carrillo de la Universidad Pedagógica Nacional vs ese otro campo que ha intentado ejercer sobre la diferencia, creo que uno viene más de la mano en caso de la pedagogía de la educación popular, inclusive viene más de la mano de esa corriente que en su momento forma el profesor Orlando Fals Borda con la Investigación Acción participación y a decir algo que pueda que no sea verdad, pero comúnmente las territorialidades de esta país le muestran a uno que nosotros segmentamos la población, entonces cuando se va hacer un trabajo o una propuesta popular se deberían incluir a todos los que están ahí, pero si tengo un sordo automáticamente lo voy dejando de lado porque se convierte en un problema, porque habría que buscarle un intérprete. Finalmente, parte de la diferencia estaría que para la diferencia sería casi una obligación o un compromiso poder entender esas diversidades que están ahí, esas fibras de los seres diversos en un país que está acostumbrado a hablar de discapacidad.

Entrevistador: Pregunta 9 ¿Por qué es más relevante pedagógicamente estimar los acontecimientos de la vida que los conceptos?

Entrevistado 1: Hay retomaría un Autor que me gusta mucho trabajar en clase, es un Geógrafo Brasileiro que se llama Milton Santos y particularmente con la geografía dice dos cosas, existen dos tipos de geografía: la geografía de lo científico y la geografía del ciudadano y en ese análisis profundiza el punto que para aprender había que estar callados y escuchando, escucharlo, escribirlo en un cuaderno, repetirlo escribiéndolo en una hoja y que ese señor que estaba adelante entendiera que había algún tipo de aprendizaje. En ese momento se nos olvida que nosotros somos emoción y es la emoción la que crea el conocimiento, eso lo dijo en una conferencia Magistral que tuvo en Cuba en 1995. A partir de ahí, se puede entender que para potenciar aprendizajes lo puedo lograr desde lo cotidiano. Un ejemplo, es llegar al aula y preguntarle a un estudiante que almorzó el día de hoy, y empezar por hablar que componentes tiene una sopa, de donde viene el maíz, hasta finalizar hablando del clima.

Entrevistador: Pregunta 10 ¿Por qué la pedagogía de la diferencia estaría más orientada a proveer aprendizajes que a instrumentar enseñanzas?

Entrevistado 1: Si uno va al concepto mismo de o la palabra instrumental, creo que es parte también de la deficiencia que tenemos a nivel educativo en el país. Seguimos rigiéndonos por el instrumento que te permite a ti medir, estamos en un país que es muy complejo en eso. Un ejemplo de lo anterior, entra más escriba la niña en el cuaderno más aprende o el que escribe 1.200 hojas es una buena tesis, teniendo la mayor parte de lo que han dicho otros autores y una mínima de lo que dice el autor de la tesis. Entonces el problema de lo instrumental ha venido forjando todo este tipo de estructuras que siguen midiendo el conocimiento.

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Apéndice D Transcripción del segundo entrevistado

Entrevistado: Director de la Facultad de la Ciencias Naturales en la Universidad Central. Magíster en física de la Universidad Nacional.

Entrevistador: Pregunta 1 ¿Cómo entiendes una práctica pedagógica que privilegie la diferencia?

Entrevistado 2: Bueno, En la pregunta encuentro una palabra que es privilegiar la diferencia y eso es precisamente lo que uno encuentra en un aula de clase, personas con diferentes modos de aprender, personas incluso con dificultades cognitivas o personas con dificultades biológicas y me parece a mí que siempre se requiere hacer como un diagnóstico inicial de que personas uno está tratando y no comenzar a desarrollar cierto tema suponiendo que hay una homogeneidad en el curso, entiendo entonces una pedagogía de la diferencia, como un ambiente en donde todos podemos estar, el sordo, el ciego, el que tiene alguna dificultad emocional o psicológica, etc. En donde se respete y los temas que se vayan a desarrollar, puedan hacerse llegar al público que uno tiene, es reconocer que no hay homogeneidad en un aula de clases.

Entrevistador: Pregunta 2. ¿De qué manera podrían proveerse unas prácticas pedagógicas más incluyentes?

Entrevistado 2: como lo dije anteriormente un primer elemento siempre es hacer diagnóstico, reconocer con quien estoy hablando, a quien le estoy enseñando, con quien estoy jugando, en ese sentido uno podría alistar o planear sus clases precisamente si hay un reconocimiento de la heterogeneidad del curso. De esta manera uno podría por ejemplo utilizar por ejemplo la fotografía, el ensayo, el chiste, el video, muchas maneras de hacer que los demás participen alrededor de un tema, se busca que el tema que se vaya desarrollar en la clase. Es decir, si hay personas diferentes, también el modo de acercarse a los temas es diferente.

Entrevistador: Pregunta 3 ¿Cuál serían los dispositivos o mecanismos pedagógicos más indicados para una práctica pedagógica orientada a la diferencia?

Entrevistado 2 : Yo creería que se deberían hacer combinaciones de dispositivos pedagógicos por ejemplo los análisis de videos, se puede combinar la escritura por ejemplo, análisis de videos se pueden combinar con dibujos, con representaciones gráficas, en el caso propiamente de las materias de física , un dispositivo puede ser lo experimental y de lo experimental se puede combinar con lo textual y lo textual se puede combinar de nuevo con lo verbal, incluso del análisis de un fenómeno físico de una situación física concreta uno puede crear videos hacer video clics, etc., es decir, yo no creería que hay un solo dispositivo o un solo mecanismo en un ambiente de clase sino que también la pedagogía de diferencia debe apuntar a una combinación de dispositivos precisamente para defender la diferencia.

Entrevistador: Pregunta 4. ¿A qué perspectiva educativa estaría vinculada una pedagogía de la diferencia?

Entrevistado 2: Hay una palabra que particularmente la contestaría desde la intuición, viendo una perspectiva educativa como la intencionalidad digamos que tiene una institución, el perfil que está buscando una institución, con base a los inscritos en su programa, entonces viendo la perspectiva educativa concretada como en ese perfil, con esa intencionalidad de formación, entonces vería que la perspectiva de la diferencia estaría vinculada con una nueva perspectiva educativa, se reconoce que al aula de clases no llega y no tiene como punto de partida los mismos estudiantes, es decir que los estudiantes también tienen diferentes anhelos, que esos anhelos se pueden lograr cumplir de diferentes formas, entonces la perspectiva educativa para mi debe de tener un conjunto de diferentes modos de llegar a satisfacerse esos perfiles profesionales que se quieren lograr con los estudiantes.

Entrevistador: pregunta 5. ¿Qué aspectos puede y debería afectar una pedagogía de la diferencia?

Entrevistado 2: yo creo que cuando uno reconoce al otro tal como es, ese aspecto inmediatamente está generando confianza al contrario de una pedagogía que no respete al otro que genere miedo, estrés, que no tenga ganas de ir a clase, yo considero que cuando una clase donde todos cabemos, el tema se dispone para muchas cosas diferentes a nuestras miradas, eso genera ganas de ir a clases, necesidad de ir clase, felicidad y eso me parece que también lograría una pedagogía de la diferencia.

Entrevistador: pregunta 6 ¿Dentro de las pedagogías constructivistas cual sería el lugar de la pedagogía de la diferencia?

Encabezado: OTROS MUNDOS, OTRAS EXPERIENCIA EDUCATIVAS POSIBLES

Entrevistado 2: si entendemos ese concepto de pedagogías constructivistas, trascendiendo los llamaría pedagogías activas, en donde el estudiante de alguna manera es el centro en el proceso de enseñanza, aprendizaje. En ese sentido entendería como pedagogía constructivista siempre un estudiante participativo, de manera que hay muchas fórmulas de hacerlo participar, esa pedagogía que reconoce al otro en su diferencia, se ve fortalecida por las pedagogías constructivistas porque precisamente lo constructivista lo entiendo como reconocer al otro.

Entrevistador: pregunta 7 ¿cómo podría definirse el papel de la pedagogía de la diferencia en una multiculturalidad?

Entrevistado 2: Entiendo también multiculturalidad como las diferentes expresiones que tenemos los seres humanos en una sociedad, entonces esa pregunta la entiendo más como las pedagogías de la diferencia se dan solamente en el aula de clase, también a nivel ciudadano, es decir aceptar diferentes religiones y sus maneras de convocarse, aceptar los diferentes géneros humanos que tenemos y que exponemos, sus maneras de expresarse o sea una pedagogía donde se reconoce la multiculturalidad.

Entrevistador: Pregunta 8 ¿En que se diferenciaría sustancialmente la pedagogía de la diferencia de las llamadas pedagogías populares?

Entrevistado 2: No conozco que son pedagogías populares, no puedo contestar esa pregunta.

Entrevistador: pregunta 9 ¿Por qué es más relevante pedagógicamente los acontecimientos de la vida que los conceptos?

Entrevistado 2: Hay una ruptura que realmente no existe, acontecimientos y conceptos, lo que considero es que todo acontecimiento conlleva a un conjunto de conceptos y recíprocamente, todo concepto hace referencia a un ámbito de experiencia, a un ámbito de acontecimientos., porque los conceptos para mi es la expresión de lo que yo estoy observando de los acontecimientos y en la medida que yo tenga más conceptos definidos, más precisos es porque hace referencia a unos acontecimientos más definidos.

Entrevistador: ¿Para ti que podría ser un acontecimiento?

Entrevistado 2: pregunta Los acontecimientos son todos los sucesos físicos que suceden, la caída de un cuadro, la caída de una silla, el color de los objetos la temperatura de las cosas, el movimiento de las estrellas de los planetas.

Entrevistador: ¿Cuál es la definición de concepto?

Entrevistado 2: como la sustantivación de la conceptualización, una conceptualización para mi es la manera como uno concibe las cosas, si yo veo que una cosa es dura y la otra es blandita, sensiblemente estoy sintiendo eso, entonces yo requiero nominar ese hecho duro y blandito, por eso debe haber una relación entre las cualidades y los comportamientos de las cosas externas a mi o las palabras.

Entrevistador: 10. ¿Por qué la pedagogía de la diferencia estaría más orientada a proveer aprendizajes que a instrumentar enseñanzas?

Entrevistado 2: la palabra aprendizaje o el verbo aprender de alguna manera toma más relevancia en la manera de enseñar, entonces venimos como de épocas donde enseñar era más importante que aprender y esa pregunta evoca el cambio de importancia. En este sentido estoy totalmente de acuerdo que vale la pena, que reconocer la diferencia implica un aprendizaje en el otro, cuando tomábamos los grupos de manera homogénea, lo que generaba esto eran aprendizajes memorísticos, aprendizajes repetitivos, la copia, la trampa. Pero cuando yo reconozco los ritmos del otro, sus dificultades, sus gustos, sus limitaciones físicas, incluso dispongo clases para toda esa heterogeneidad, entonces estamos generando más construcciones en la persona, es decir se están fortaleciendo más el aprendizaje que cuando se ordenan las frases desde la lógica del tema, la lógica de esa labor que quiero enseñar en ese sentido se me hace mejor el aprendizaje que la enseñanza.

Ilustraciones



Fuente: Foto de la observación en clase de la sesión 1,
I- 2018



Fuente: Foto de la observación en clase de la sesión 2,
I- 2018



Fuente: Foto de la observación en clase de la sesión 3,
I- 2018